قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح
تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلّم
الكتيّب المتخصّص 2

إرشادات عملية لتعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

دليل المعلّم









تمت ترجمة وطباعة هذه الوثيقة بتمويل من برنامج الأمير سلطان بن عبد العزيز لدعم اللغة العربية في اليونسكو، وذلك باستجابة من وفد المملكة العربية السعودية الدائم لدى اليونسكو.

LB/2014/ED/PI/69

النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية:

Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments

مكتب اليونسكو - بانكوك - تايلندا

النسخة باللغة العربية: **قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلّم**

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت

بيروت - لبنان

قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح
تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلّم
الكتيّب المتخصّص 2

إرشادات عملية لتعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

دليل المعلّم







”

نهدي هذا الكتيّب إلى المعلّمين في جميع أنحاء العالم، تقديراً لمساهمتهم الهائلة في إيقاظ الطاقات وتعزيز قدرة الإنسان الأساسية في طلب المعرفة، ونشر المعلومات، وتشارك الحكمة الجماعية.

”



المقـــدمـــة

يشكل تعليم الأطفال ذوي الإعاقات والأطفال في ظروف صعبة، تحدياً رئيسياً لتحقيق أهداف التعليم للجميع، التي اعتُمدت في المنتدى العالمي للجميع في داكار/السنغال في ابريل من العام 2000، والتي أكّدت أن التعلم حق من حقوق الإنسان الأساسية. وتأمين الحق في التعليم، يشكل إحدى ركائز رسالة اليونسكو، ويجب أن يقترن الحق في التعليم بضرورة أن يكون التعليم جيد النوعية للجميع.

تستحوذ قضية التمييز وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، وخصوصاً للفئات المهمشة، والأطفال ذوي الإعاقات، والأطفال اللاجئين، اهتمامات المسؤولين والمربين في دول العالم، نظراً لتأثيرها المباشر على توفير مبدأ الإتاحة والجودة في التعليم للجميع. ولردم هذه الفجوة، لا بدّ من توعية المعلمين بأهمية ومبادئ التعليم الجامع (Inclusive Education) والمهارات اللازمة لتطبيقها. ومن الأهمية بمكان، أن يتم توفير الأدلة والأدوات العملية التي تمكن المعلمين المسؤولين التربويين من بناء قدراتهم في هذا الاتجاه، وضمان تعليم جيد النوعية، وبيئة تعلمية صديقة للتعلم ومدرسة مرحبة لجميع الأطفال، مهما كانت حالتهم الاجتماعية والجسمية.

ومن هنا، قام مكتب اليونسكو الإقليمي – بيروت بترجمة وتعريب مجموعة الأدلة التي أنتجها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في آسيا والمحيط الهادي- بانكوك. وتقدم الأدلة المعنونة «**قبول التنوع: مجموعة أدلة تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم**»، أدوات عملية وارشادات لجعل المدارس والصفوف الدراسية جامعة وصديقة للتعلم ومراعية للفروق الاجتماعية والجندرية والجسمية بين الأطفال.

وهذا الدليل الذي بين أيدينا، هو واحد من الأدلة التسعة التي أُنتجت، والتي تهدف في مجموعها، إلى مساعدة المعلمين ومدراء المدارس والمسؤولين التربويين، لتهيئة بيئة تعليمية جامعة وصديقة للتعلم، من خلال تقديم مجموعة متنوعة من الطرق والأمثلة والأدوات والنصائح والإرشادات التي تعين المعلم على أداء مهامه وإدارة الصف وتهيئة بيئة تعليمية ملائمة للجميع.

كما في هذا الدليل والأدلة الأخرى، نأمل أن يجد المعلمون الأفكار والأدوات التي يعرضها، مفيدة وتلبي حاجاتهم التدريسية.

ولا بد من الإشارة إلى أن مجموعة الأدلة، هي ثمرة جهود مشتركة لمجموعة من الخبراء في منطقة آسيا، وفرق عمل من دول أخرى في العالم. وقد تمّ تعريبها بواسطة خبراء تربويين في المنطقة العربية، في اجتماع إقليمي استضافته أمانة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وبدعم مالي مشترك بين اليونسكو والمملكة العربية السعودية، وذلك من الفترة 14 - 18 أيار/مايو 2011.

ويشكر مكتب اليونسكو الإقليمي – بيروت جهود الخبراء العرب الذين ساهموا في تعريب الأدلة ومراجعتها، وهم كالتالي:
د. ناصر الموسى - السعودية، الاستاذة منى عباس - الأردن، الاستاذة رنا إسماعيل - لبنان، د. هيام الزين - لبنان، د. ميرڤت الديب - مصر، د. فهد بن مبارك القحطاني - السعودية، د. عبد الله بن فهد العقيل - السعودية، د. كوثر كوجاك - مصر، د. فريد الخطيب - الاردن، الاستاذة رجاء عمر - الاردن، د. علاء سبيع - مصر، د. نورما الغمراوي - لبنان، د. علي بابشيت - البحرين.

وكذلك الشكر والتقدير لحكومة المملكة العربية السعودية لدعمها في ترجمة مجموعة الأدلة وتعريبها وطباعتها.

والله ولي التوفيق

د. حجازي يسن إدريس
الأخصائي الإقليمي للتربية الأساسية
وتعليم الكبار/اليونسكو

د. حمد بن سيف الهمامي
مدير مكتب اليونسكو الإقليمي
للتربية في الدول العربية - بيروت

المحتــويــات



لمحة عامة

ما «الصف ذو العدد الكبير»؟

يعمل معلّمون كثر في صفوف ابتدائية تضمّ أعداداً كبيرةً من المتعلمين. حتّى يكادوا يملأون قاعة الدرس أحياناً! إلا أنه في الواقع، لا يوجد «حجم محدّد» للصفّ ذي العدد الكبير، فعادة ما يقاس حجم الصف بنسبة عدد المتعلمين إلى المعلمين ففي بعض البلدان، يُعتبر أنّ 25 إلى 30 طفلا للمعلّم الواحد هو عدد كبير، فيما ترى بلدان أخرى أنّ هذا العدد عادي أو صغير. أما من منظور المعلّم، فيكون عدد المتعلمين بالصف «كبيراً» عندما نشعر بأنّه كذلك. ففي حين أنّ الصف الذي يضمّ 50 طفلاً أو أكثر يُعتبر كبيراً عادةً بالنسبة إلى المعلّمين المعتادين على تعليم 25 طفلاً أو أقلّ، إلا أنّ الصف المؤلّف من 35 طفلاً قد يُعدّ كبيراً بل ومثيراً للقلق. لدى مواجهة صفوف ذات أعداد كبيرة، قد يميل الكثيرون منّا إلى الاستسلام، ظنًّا أنّه من المستحيل التوصّل إلى تعليم هذا العدد الهائل من المتعلمين ولكنّ المشكلة تكمن في افتراضنا أنّ التعلّم مرتبط بحجم الصف، فكلّما كان الصف صغيراً، زاد عدد من يتعلمون بالصف. غير أنّ الأبحاث أظهرت أنّه ما من علاقة تلقائية بين حجم الصف والتعلّم إذ قد يتعلم التلاميذ في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة تماماً كأقرانهم في الصفوف قليلة الأعداد. فالمهمّ ليس حجم الصف، بل جودة التعليم المقدم. ولقد أشارت الدلائل إلى أنّ المتعلمين يولون أهمية كبرى لجودة التعليم المقدم وليس لحجم الصف.[1]

> لقد علّمت المئات من المتعلمين على مدى سنوات متعدّدة، ويضمّ صفّي الحالي 80 تلميذاً. في بادئ الأمر، أدركت أنّني حقّقت أخيراً القدر الكافي من الاطمئنان إذ أصبح لديّ مجموعة جاهزة من مذكّرات المحاضرات، وأعداد من أسئلة الامتحانات والمسابقات، وإحساس بالقدرة على التنبّؤ بشأن الدروس. ولكنّ الغريب أنّني شعرت أيضاً بالملل والانزعاج. فلقد مللت من إلقاء المحاضرات عن الأمور ذاتها سنةً بعد سنة، وانزعجت لأنّ محاضراتي جامدة لدرجة أنّها منعتني من أن أنقل إلى تلاميذي متعة إيجاد الحلول للمشكلات.[2]

---

[1] Large Classes: A Teaching Guide – Large Class Introduction. Center for Teaching Excellence, University of Maryland, 2005. www.cte.umd.edu/library/large/intro.html[تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/10/7]

[2] Dion ,L» .But I Teach a Large Class «in :A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness. Spring 1996, University of Delaware. www.udel.edu/pbl/cte/spr96-bisc2.html [تمّ الاطّلاع عبر الانترنت في 2005/10/6]

فـرص وتحـديـات

فرص والتحديات يشكّل تعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة تحدّياً، ولكنّه يتيح أيضاً فرصاً كثيرة لتحسين وتجويد الطريقة التي نعلم بها وجعلها أكثر متعةً وإرضاء لنا وللمتعلمين. ففي إطار إدارة العدد الكبير من المتعلمين بالصف تُتاح لنا فرصة تحسين مهاراتنا التنظيمية والإدارية من خلال عملنا في تنظيم صفّنا بابتكار وتحويله إلى بيئة تعلّم مريحة ومرحِّبة. هذا بالإضافة إلى فرص تحسين كيفية التفاعل مع المتعلمين، فنلجأ إلى استخدام طرق مختلفة للتعرّف إلى كلّ تلميذ على حدة من خلال عمله في الصف أو حياته خارج الصف.

بالإضافة إلى ذلك، تقدّم لنا الصفوف ذات الأعداد الكبيرة فرصة لتحسين مهاراتنا في التعليم والعرض. فكما ذكر المعلّم أعلاه، قد ينتهي بنا الأمر إلى الشعور بالملل والانزعاج إذا استمرّينا في إلقاء المحاضرات لصفّ أي عدد كبير – أو حتّى لصفّ أي عدد صغير. فإن قيمة الصف الكبير تكمن في تنوّع المتعلمين وأساليب التعلّم فيه، وبإمكاننا استخدام أنواع كثيرة ومختلفة من طرق التعليم النشطة والمسلّية. علاوةً على ذلك، إنّ معارف تلاميذنا الكثر وتجاربهم ومهاراتهم واهتماماتهم المتراكمة، يمكن أن تشكّل نقاط انطلاق قيّمة للتخطيط للدروس والأنشطة ح التعلّم ذا معنى بالنسبة إلى المتعلمين فضلاً عن أن أعداد المتعلمين تتيح لنا أيضاً فرصة الحصول على المزيد من الموارد لتخدم العملية التعليمية من خلال إشراك عائلات المتعلمين.

إضافةً إلى ذلك، سنحسّن مهارات التقييم لدينا، فنحن نبتكر مجموعة متنوّعة من الطرق لمعرفة ما إذا كان المتعلمون قد تعلّموا المادة فعلاً، بدلاً من الاعتماد حصراً على الامتحانات القصيرة التي قد تبدو ضرورية للصفوف ذات الأعداد الكبيرة. نستطيع على سبيل المثال إعطاء فروض في الصف وخارجه، نسأل المتعلمين فيها ما الذي تعلّموه وما هي أسئلتهم حول ما تعلّموه. وبدلاً من تتبّع إخفاقاتهم، يمكننا أيضاً تعقّب نجاحاتهم التي تمثّل أيضاً نجاحاتنا في التعليم. وسنجد أيضاً أنّ إشراك المتعلمين في تعلّمهم وفي تقييم أداءاتهم يحسن تعلمهم، بينما يمكنه أن يوفر لنا الوقت ويقلص حجم العمل.

وقد يستفيد المتعلمون أيضاً من التواجد في صفوف ذات أعداد كبيرة. فعندما يضمّ الصف عدداً كبيراً من المتعلمين، يمكنهم تبادل أفكار كثيرة ومختلفة، وتجارب حياتية مثيرة للاهتمام. ومن شأن ذلك أن يحفّزهم وينعش أجزاء معيّنة من الدروس حيث يمكنهم المناقشة والتعلّم من بعضهم البعض. وفي أثناء العمل على المشاريع، يتعلّم المتعلمون تشارك المسؤولية ومساعدة بعضهم البعض، كما يتعلّمون الإصغاء، والصبر، والتعبير عن أنفسهم ضمن مجموعة متنوّعة من الناس، وهذه مهارات قيّمة بالنسبة إليهم طوال حياتهم.

محتويات الدليل

يوجد الآن أعداد متزايدة من المصادر والأدبيات التي يمكن أن تعيننا وتوجهنا حول كيفية تهيئة وإدارة الصفوف الجامعة[3]، مع المحافظة على التأديب الإيجابي للسلوك فيها[4]. إلا أنّ الكثير من هذه المصادر والأدبيات لا تأخذ بالاعتبار حجم الصف بشكل كاف، علماً أنّ بعض توصياتها تنطبق على جميع الصفوف، بغضّ النظر عن حجمها، لذا نشجّعكم على الاطّلاع عليها.

أمّا هذا الدليل فهو مصمّم تحديداً لمساعدتنا على البدء بمواجهة تحدّيات تعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة. فهو مبني على تجارب معلّمين كان عليهم أن **يتعلّموا أولاً كيف يمكنهم** تعليم مثل هذه الصفوف بطرق مبتكرة وممتعة. ولقد ذُكر عدد كبير منهم في هذا الدليل، ونحن ممتنّون لعملهم ومساهماتهم في مواجهة تحدّي تعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة. وبشكل عام، يتضمّن كلّ قسم من هذا الدليل إرشادات **عملية**، ويقترح استراتيجيات للقيام بما يأتي:

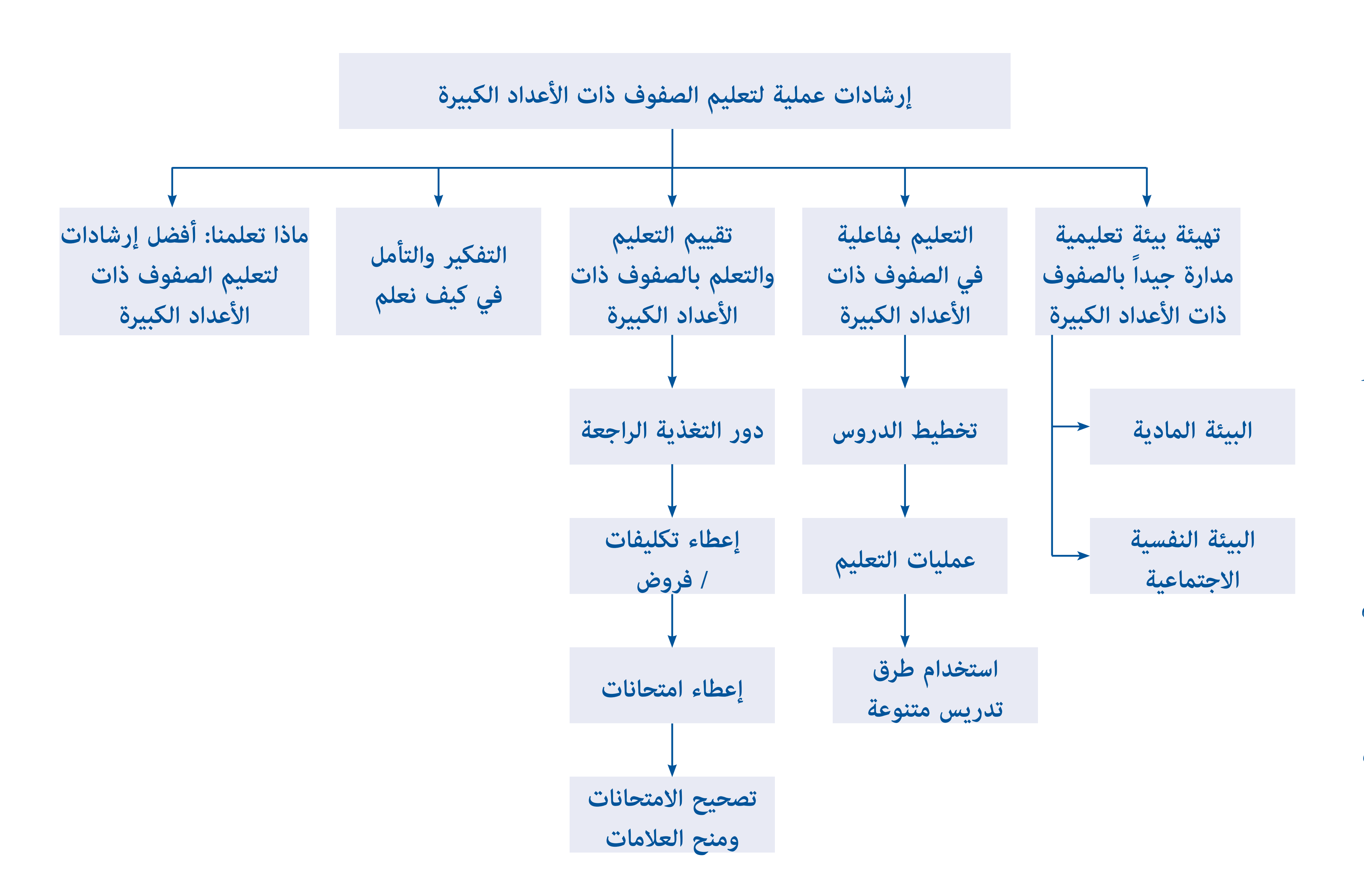
- **تهيئة صفّ مجتمعي بإدارة جيّدة**، لكي نكون نحن وتلاميذنا مستعدّين للتعلّم في بيئة مادية ونفسية-اجتماعية داعمة؛

- **التعليم في صفوف ذات أعداد كبيرة**، بما في ذلك تخطيط الدروس واختيار البدائل الفعّالة لنمط المحاضرة التقليدي؛

- **تقييم التعلّيم والتعلم في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة**، بحيث نتمكّن من توفير فرص جيّدة للمتعلمين حتى يطبقوا ما يتعلّمونه، والتفكير في ممارسات التعليم التي نتّبعها. ويلخص الشكل التالي محتويات الدليل:

[3] راجع مثلاً: الكتيّب المتخصّص 4 و5. نحو صفوف جامعة صديقة للتعلّم، إدارة صف جامع صديق للتعلم، http://www2.unescobkk.org/elib/publications/032revised

[4] راجع مثلاً: الكتيّب المتخصّص 1. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم – دليل المعلّم والمعلّم المربّي، بانكوك: اليونسكو، 2006.



إرشادات عملية لتعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة
تهيئة بيئة تعليمية مدارة جيداً بالصفوف ذات الأعداد الكبيرة
البيئة المادية
البيئة النفسية الاجتماعية
التعليم بفاعلية في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة
تخطيط الدروس
عمليات التعليم
استخدام طرق تدريس متنوعة
تقييم التعليم والتعلم بالصفوف ذات الأعداد الكبيرة
دور التغذية الراجعة
إعطاء تكليفات / فروض
إعطاء امتحانات
تصحيح الامتحانات ومنح العلامات
التفكير والتأمل في كيف نعلم
ماذا تعلمنا: أفضل إرشادات لتعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

ولكن لا بدّ من أن نتذكّر أنّه لا توجد «**طريقة فضلى» لتعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة**، بل علينا تطوير الطريقة الخاصة بنا والتي تناسبنا بشكل أفضل استناداً إلى الأسلوب الذي نعلم به، وخصائص تلاميذنا، والغايات والأهداف من الدروس والمناهج التربوية في السياق الذي نعمل به. على الرغم من ذلك، ثمّة بعض الممارسات التي أجمع الكثيرون على نجاحها، ويتضمّن هذا الدليل عدداً كبيراً منها، فبإمكاننا تكييفها لتتلاءم مع طريقة تعليمنا. مثلاً، نستطيع أن نختار منها ما نرجّح نجاحه ثمّ نجرّبه، أو أن نعدّل الأفكار الواعدة لتتوافق مع وضعنا الحالي في صفنا أو مدرستنا. وقد تبدو بعض الاقتراحات بديهية نوعاً ما، والكثير منها هو فعلاً مبادئ للتعليم الجيّد. إلا أنّ أهمّيتها تزداد في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة حيث قد تتفاقم المشكلات. فإذا كنّا نعلّم صفًّا ذا عدد كبير للمرّة الأولى، أو إذا كنّا ببساطة نريد أن نجرّب مقاربة جديدة، فمن المفيد مراجعة هذه الاقتراحات واتّباعها. والأهمّ من ذلك كلّه هو ألا نتردد أو نتشكك في فاعليتها، بل أن نحرص على أن نكون مبتكرين مبدعين، فهذا ما يجعل مهنتنا وعملنا أكثراً إمتاعاً. .



تهيئة بيئة تعلّم بإدارة جيّدة في الصفوف الكبيرة

بيئة الصف

بالرغم من أننا نادراً ما نتحكم في عدد المتعلمين الذين يوكل إلينا تعليمهم، إلا أننا دائماً ما نستطيع أن نتحكم في بيئة الصف الذي نعلم فيه، وهي على أعلى قدر من الأهمية، حيث إنها تؤثر بشكل كبير على مدى نجاح المتعلمين في التعلم. فلنغمض أعيننا ونتخيّل أنّنا معلّم جديد يُطلب منه تعليم صفّ يضمّ 60 طفلاً أو أكثر. بعد الصدمة الأوّلية، أو ربّما نتيجة لهذه الصدمة، ما هي الأسئلة التي قد نطرحها على أنفسنا؟ على الأرجح، السؤال الأوّل الذي يتبادر إلى ذهننا هو الآتي: «كيف لي أن أدير هذا العدد الهائل من المتعلمين؟» في الواقع، إنّ هذا السؤال يسلّط الضوء على أهمّ جانب للعمل في الصفوف الكبيرة، ألا وهو **إدارة بيئة الصف** ليكون مكاناً مريحاً للتعليم والتعلّم. وبيئة الصف تشمل البيئة المادية – بما في ذلك موارد التعلّم للدروس – والبيئة النفسية - الاجتماعية: مثل استخدام طرق لتعزيز التعلّم كمجتمع من أجل تقليص الشعور بالازدحام والتعامل بطريقة فعّالة مع إساءة التصرّف. وجديرٌ بالذكر أنّ قدرتنا على تهيئة بيئات مادية ونفسية - اجتماعية بإدارة جيّدة، قد تصنع الفرق بين صفّ يسوده الهدوء ويسير بشكل سليم، وآخر تعمّه الفوضى.

تنظيم البيئة المادية

الصف المثالي هو الذي يُقام في قاعة مضاءة، ونظيفة، ومجهّزة، تستوعب كلّ تلميذ بشكل مريح، وتمكّنه من التحرّك والعمل بشكل جيّد، سواء فردياً أو جماعياً. ولتشجيع التعلّم النشط وإشراك المتعلمين، يتمّ ترتيب المقاعد بشكل يتيح لهم رؤية بعضهم البعض ورؤية المعلّم.

ولكن لسوء الحظّ، قليلة هي الصفوف التي تشكّل أطراً مثالية للتعلّم، لا سيّما الصفوف ذات الأعداد الكبيرة حيث تكون المساحة عادةً محدودة. فالصفوف الحارة، والمزدحمة، والصاخبة، والصغيرة التي تعجّ بعدد كبير من المتعلمين، غالباً ما تقدّم إطاراً سيّئاً للتعلّم، سواء لنا أو لتلاميذنا. فنحن بحاجة إلى كلّ ما لدينا من براعة ومهارات تخطيط لتهيئة صفّ مريح للتعلّم. ولكنّ ما نسعى اليه يستحقّ

ما نبذله من جهد لأنّه يسهّل عملنا ويجعله أكثر إرضاء لنا. في ما يأتي بعض النواحي المرتبطة ببيئة الصف المادية والتي قد نأخذها بالاعتبار لدى التخطيط لكيفية قبول جميع المتعلمين وتقليص الشعور بالاكتظاظ، والتشتّت، والضيق الذي غالباً ما تتّصف به الصفوف الكبيرة[5].

الاستفادة القصوى من المساحة المتاحة بالصف. صحيح أنّ الكثيرين منّا لا يتحكّمون باختيار المكان الذي يعلّمون فيه، إلا أنّه قد تُتاح لنا فرصة ترتيب الصف المُعطى لنا وفقاً لما نراه مناسباً. وقد يكون ترتيب الصف مرناً أو قد يشكّل تحدّياً، غير أنّ الفكرة تكمن في جذب المتعلمين إلى المجموعة، وتهيئة مساحة مادية يشعرون فيها بالراحة تحفزهم على المناقشة والعمل الجامعي.

في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، غالباً ما تكون المساحة غير كافية. ومن أجل توفير مساحة أكبر داخل الصف، يمكننا إزالة أيّ قطعة أثاث غير ضرورية لتقليص الشعور بالازدحام وتسهيل الحركة. فإذا كان المعلّم مثلاً لا يحتاج إلى مكتب كبير، يمكنه طلب مكتب آخر صغير الحجم. وكبديل عن الطاولات أو الكراسي للتلاميذ، نستطيع أن نُجلِسهم على الحصائر أو السجّاد بحيث يتمكّن كلّ منهم من رؤية الجميع ويشعر بالتالي أنّه جزء من المجموعة. ففي بعض الصفوف في بنغلادش مثلاً، يُعدّ نقص الطاولات والكراسي أمراً إيجابياً، إذ يمكن بسهولة تحويل مساحة التعلّم الواسعة التي تغطّيها سجّادة أو حصيرة نظيفة، من مكان مخصّص للاستكشاف العلمي إلى ساحة للأداء المسرحي. كذلك، يمكن تشكيل المجموعات وإعادة تشكيلها بسهولة من دون إزعاج الصفوف الأخرى. وقد نجد أيضًا عدداً من الألواح الصغيرة في صفوف الأطفال عند مستواهم، تمكّنهم من الجلوس ضمن مجموعات واستخدامها للتخطيط، ومناقشة الأفكار، وحلّ المسائل، وما إلى ذلك[6].

ويفضَّل تخزين الكتب، والمواد التعليمية (كالطباشير، والمساطر، والأوراق، ومعدّات التلوين، والمقصّات)، وأدوات التعليم (كالألوح الصغيرة المحمولة، ومساند ألواح الرسم، والألواح الورقية القلابة، وطاولات العمل)، بحيث يسهل الوصول إليها وإعادتها إلى أماكنها، وبحيث لا تأخذ قدراً كبيراً من المساحة في الصفوف المزدحمة. وإذا كان بعضٌ منها يحتلّ مساحة كبيرة، كطاولات العمل مثلاً، يمكننا إخراجها من الصف، ووضعها في الخارج إذا أمكن، ربّما تحت شجرة ظليلة حيث يسهل على المتعلمين استخدامها. ويُفضّل أيضاً أن نضع حاجياتنا، والمواد المتعلّقة بالدروس، وأيّ أغراض أخرى لا نستخدمها في أثناء وقت الصف، في قاعة المعلّمين أو أيّ مكان آمن آخر خارج الصف إذا أمكن. وقد نجد صعوبة

[5] راجع مثلاً: الكتيّب المتخصّص 1. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم – دليل المعلّم والمعلّم المربّي، بانكوك: اليونسكو، 2006.

[6] الكتيّب 5: إدارة الصف الجامع الصديق للتعلّم. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئة جامعة صديقة للتعلّم. بانكوك: اليونسكو، 2004.

في ذلك في بعض مدارسنا. ولذا يجب التنسيق مع إدارة المدرسة وزملاء العمل. كما أن التخطيط الجيد ييسر لنا إحضار ما نحتاجه فقط دون زيادة تسبب لنا ولتلاميذنا الارتباك.

تيسير الحركة داخل الصف. من الجيّد أن نحضّر مسبقاً أفضل طريقة لدخول المتعلمين وخروجهم من الصف؛ فقد نقرّر مثلاً إدخال المتعلمين الذين يجلسون على المقاعد الخلفية أولاً، يتبعهم الذين يجلسون في الوسط، ثمّ الجالسون على المقاعد الأمامية. وتُستخدم الاستراتيجية المعاكسة عند الخروج من الصف. وعلينا أيضًا أن نخطّط مسبقاً لكيفية تغيير ترتيب الصف تبعاً لما نعلّمه، كأن ننتقل مثلاً من ترتيب يمتدّ على كامل مساحة الصف لإجراء اختبار، إلى ترتيب المجموعات الصغيرة للدروس الفنية أو العلمية. كذلك، علينا أن نخطّط لكيفية القيام بالنشاطات الروتينية كتوزيع الفروض الكتابية وإعادتها إلى المتعلمين بعد تصحيحها ووضع العلامات عليها. ولا ننسى التخطيط أيضاً لتلبية احتياجات المتعلمين الفردية، كما عندما يريدون بري أقلامهم، أو إحضار بعض اللوازم للتعلّم.

استخدام المساحات خارج الصف. قد تشكّل أقسام المدرسة مورداً غنياً للتعلّم، إذ يمكن أن تكون مكمِّلاً ممتعاً للصفوف المكتظّة. فهي أيضاً مواقع مهمّة بالنسبة إلى المتعلمين لتطوير مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية، وتعلّم دروس مهمّة عن التعاون، والملكية، والانتماء، والاحترام، والمسؤولية[7]. فنستطيع أن نجول في المدرسة ونبحث عن أماكن جيّدة للتعلّم لندرجها ضمن خطط الدروس. على سبيل المثال، يمكن استخدام أقسام مختلفة من المدرسة كمراكز للنشاطات بغية دعم ما يتمّ تعلّمه حول موضوع معيّن في الصف. فإذا كان المتعلمون يتعلّمون عن الأشكال الهندسية، بإمكاننا تركهم يستكشفون المدرسة لإيجاد أكبر عدد ممكن من الأشياء ذات الأشكال الهندسية. بعد ذلك، يمكنهم أن يجلسوا تحت شجرة ويكتبوا كلّ ما يذكرونه. أمّا المعلّم فيراقب تقدّمهم! وقبل نهاية الصف، نجمعهم في الصف أو خارجه، لكي يقدّموا ما اُكتشفوه.

الابتكار في عرض أعمال/إنجازات المتعلمين. نحتاج إلى المساحة لعرض أعمال المتعلمين. ولكن بدلاً من ألواح أو طاولات العرض التي تحتلّ مساحات كبيرة، يمكننا تعليق أعمال المتعلمين على جدران الصف أو عرضها بجانب باب الصف ليتمكّن الجميع من رؤيتها. ونستطيع استخدام الحبال لنعلّق عليها أعمال المتعلمين بواسطة الملاقط، أو الشريط اللاصق، أو حتّى الأشواك. في الواقع، إنّ تزيين الصف بأعمال المتعلمين يساعد أيضاً في إضفاء جاذبية على القاعة وجعلها أكثر ترحيباً حتّى ولو كانت تضمّ عدداً كبيراً من المتعلمين.

---

[7] Malone, K. and Tranter, P. “Children’s Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds,” Children, Youth and Environments, Vol. 13, No.2, 2003

إشراك المتعلمين بإدارة الصف. باستطاعة المتعلمين أن يساعدوا كثيراً في إدارة المساحة المادية في الصف، وهذا يطوّر حسّ المسؤولية لديهم. فيمكنهم مثلاً أن يعلّقوا أعمال المتعلمين، ويصنعوا لوحات الإعلانات، ويعيدوا المواد التعليمية إلى أماكنها عند نهاية كلّ درس. وقد يساعدون أيضاً في حلّ مشكلات المساحة. فيمكننا أن نطلب منهم اقتراح الحلول عند حصول مشكلة ما، كاصطدام المتعلمين ببعضهم البعض أو عدم كفاية مساحات الجلوس.

ومن المهمّ أن نتذكّر أنّ ما قد يريحنا ليس بالضرورة ما يريح تلاميذنا. لذا، علينا أن نرتّب الصف في بداية العام ونسأل تلاميذنا ما إذا كان هذا الترتيب يريحهم. والأفضل من ذلك هو أن نقسّمهم إلى مجموعات ونطلب من كلّ مجموعة النظر إلى الصف ومحتوياته، ثمّ رسم صورة يعرضون فيها كيف يفضّلون تنظيم الصف. وهكذا نستخدم بعض الأفكار من رسوماتهم لتصميم صفّ «شخصي» لتلاميذنا. وبعد أن نجرّب الترتيب لأسبوع أو أسبوعين، نعود فنسألهم ما إذا كانوا مرتاحين فيه. فعلينا أن نغيّر ترتيب الصف إذا شعروا بأنّهم قد يرتاحون أكثر في ترتيب آخر. علاوةً على ذلك، يُفضّل أن نجري التغييرات بمجرّد أن ندرك أنّ الجلوس في الصف أصبح يُشعِر تلاميذنا بالملل.

بناء البيئة النفسية - الاجتماعية

غالباً ما يُسمّى الصف «مجتمعَ التعلّم». فهو المكان الذي نتواجد فيه باستمرار مع تلاميذنا داخل المدرسة حيث يعرف الجميع بعضهم البعض. وهو أيضاً المكان الذي يعمل فيه الجميع معاً – المعلّم والمتعلمون – لتعلّم أشياء جديدة عن العالم.

ويعتبر بناء الحس المجتمعي من الأمور الهامة في التعامل مع الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، حيث يُظهر اهتمامنا بتلاميذنا وقدرتنا على الوصول إليهم، ويشجّعهم على التعرّف إلينا والمشاركة في عملية التعلّم. فالغاية تكمن في أن نتوصّل إلى فهم بعضنا البعض، معلّمين وتلاميذ، بشكل أفضل. ومن شأن بناء الحسّ المجتمعي هذا والبيئة النفسية - الاجتماعية الإيجابية المرتبطة به، أن يحفّزا تلاميذنا للتعلّم، ويعزّزا مشاركتهم، ويساعداهم على التعلّم بأقصى طاقاتهم، حتّى في الظروف التي قد يبدو فيها الصف مكتظًّا. إضافةً إلى ذلك، تبيّن أنّ المتعلمين يولون قيمة أكبر لتعلّمهم ويحصلون على علامات أفضل، عندما يكون المعلّم راغباً فعلاً في مساعدتهم على التعلّم.

وفي ما يأتي بعض الاقتراحات التي تتيح لنا تهيئة بيئة نفسية - اجتماعية إيجابية في مجتمع الصف وتحسين بيئة التعلم.

جعل الصف ذي الأعداد الكبيرة يبدو صغير العدد. يحاول معلّمون كثر جعل الصف ذي الأعداد الكبيرة يبدو صغير العدد من خلال التعامل معه من هذا المنطلق. على سبيل المثال يمكننا أن نتحرك نحو المتعلم الذي يطرح سؤالاً، مقرّبين بالتالي المساحة المادية والاجتماعية، كما يمكننا معاونة مساعدينا (إن وجدوا) في توزيع المواد وأوراق العمل. ويمكن الاستعانه بالمتعلمين أنفسهم في القيام بتلك المهام. وعلينا أن نتذكر أنّ المتعلمين قد لا يزعجهم التواجد في الصف الكبير بقدر ما يزعجنا نحن ذلك. في إحدى المرّات، وصف بعض المتعلمين معلّماً يجعل الصف الكبير يبدو وكأنّه صغيراً، وذلك بفضل الطريقة التي يتحرك بها داخل الصف وكذلك كيف يتعامل مع المتعلمين. فهو كثير الحركة في الصف، ويمشي في أرجاء القاعة. وبدا جلياً أنّه كان يريد أن يأتي تلاميذه إلى الصف ويهتمّ لأمرهم. كذلك، كان يأتي إلى الصف باكراً للتحدث مع تلاميذه، ويساعدهم على التواصل مع تلاميذ آخرين قد يساعدونهم في عملهم. فهو ينظر إلى تلاميذه كأشخاص لهم اهتمامات وحياة خارج صفّه[8].

تقليص حجم الصف مؤقّتاً. في اليومَين الأوّلَين أو الأيام الثلاثة الأولى من العام الدراسي الجديد، يعمد بعض المعلّمين إلى تقليص حجم صفوفهم، فيقسّمونها إلى النصف (أو حتّى الثلث)، فيأتي القسم الأوّل إلى المدرسة في الصباح، بينما يأتي القسم الثاني في فترة بعد الظهر. وفي خلال هذا الوقت، يستطيع كلّ معلّم إقامة نشاطات «تعارف» لتعلّم أسماء المتعلمين، وجمع المعلومات حول خلفيّاتهم العائلية واهتماماتهم، بالإضافة إلى إجراء قياسٍ أوّلي لمعارف التلميذ ومهاراته من خلال اختبار تشخيصي (نناقشه أدناه) أو استبيانات بسيطة. ويجب تنسيق ذلك مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور.

التعرّف إلى تلاميذنا. ربط الأسماء بالوجوه. صحيحٌ أنّه قد يُخيّل إلينا أنّ حفظ أسماء المتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة صعب للغاية، إلا أنّه يشكّل الخطوة الأولى في تهيئة صفّ مريح يشجّع المتعلمين على المشاركة. كذلك، هو يُظهِر للتلاميذ أنّنا مهتمّون بهم كأفراد. ولحسن الحظّ، ثمّة طرق بسيطة كثيرة لتعلّم أسماء المتعلمين والتعرّف إليهم:

رسم خريطة بأماكن لجلوس المتعلمين. يمكننا أن نطلب من المتعلمين أن يجلسوا على المقاعد نفسها في الأسابيع القليلة الأولى من المدرسة وهو عادة ما يحدث، ثمّ نقوم بإعداد خريطة بأماكن جلوسهم. وفي كلّ حصّة دراسية، نحاول حفظ أربعة أو خمسة أسماء.

[8] Intentional Learning: A Process for Learning to Learn. American Accounting Association. http://aaahq.org/AECC/intent/4_4.htm

التقاط الصور أو الطلب من المتعلمين رسم صورهم. نجمع المتعلمين الأطفال لالتقاط الصور في اليوم الأوّل أو الثاني من الصف إذا أمكن ذلك. فهذا الأمر غالباً ما يساهم في تهيئة بيئة غير رسمية يسودها الاطمئنان، ثمّ نوزّع الصور على المتعلمين ليكتبوا أسماءهم بجانب صورهم، أو قد نقوم بإعطاء رقم لكلّ تلميذ ونطلب منهم كتابة أسمائهم في أسفل الصورة بجانب أرقامهم. وإذا لم يكن التقاط الصور ممكناً، نطلب من المتعلمين أن يرسموا أنفسهم، أو نقسّمهم ضمن مجموعات تضمّ طفلين ليرسم كلّ طفل شريكه في المجموعة. ونشجّعهم على رسم علامة فارقة في الطفل الآخر، كسنّ مفقود مثلاً، أو شعر مجعّد، وذلك للمساعدة على ربط الصور بالوجوه. ثمّ نضيف الأسماء إلى الصور ونضعها بجانب أماكن جلوسهم. وإذا لم يكن ذلك ممكناً، نستطيع أن نُجلِسهم في صفوف في الأسبوع الأوّل أو الأسبوعَين الأوّلَين من المدرسة، إذا لم يكونوا جالسين بهذه الطريقة (يمكننا تقسيمهم إلى مجموعات تعلّم فيما بعد). ثمّ نضع صورهم بشكل عمودي على الحائط المحاذي لكلّ صفّ، بحيث تكون الصورة الأعلى للتلميذ الأقرب إلى الحائط، والصورة الأخيرة للتلميذ الأبعد عن الحائط.

استخدام بطاقات وشارات الأسماء. إذا لم تكن الصور أو الرسوم ممكنة، يمكننا أن نطلب من المتعلمين صنع بطاقات للأسماء يضعونها أمامهم في خلال الحصّة. وإذا لم نكن نستخدم المكاتب والطاولات، يمكنهم تعليقها على ملابسهم في الأسابيع القليلة الأولى من المدرسة. ثمّ نقوم قبل الحصّة وفي خلالها، بحفظ أسماء المتعلمين الجالسين على طول جانبَي القاعة، ونناديهم بأسمائهم ليدخلوا الصف. وننتقل تدريجياً إلى وسط القاعة، مُنادين كلّ تلميذ باسمه.

استخدام التعريفات. نطلب من بعض المتعلمين أن يعرّفوا عن أنفسهم. ثمّ نتوقّف ونطلب من تلميذ آخر ذكر أسماء جميع المتعلمين الذين عرّفوا عن أنفسهم. وبعد أن يتمّ تذكّر الأسماء القليلة الأولى، ننتقل إلى مجموعة أخرى من المتعلمين، وهكذا إلى أن يكون الجميع قد عرّفوا عن أنفسهم. وفي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة جداً، نقوم بهذا التمرين طوال الأسبوع الأوّل، وفي كلّ يوم نختار مجموعة صغيرة من المتعلمين ليقدموا أنفسهم لبقية زملائهم بالصف.

تسجيل الحضور بطريقة نشطة. نسجّل الحضور من خلال ذكر أسماء المتعلمين لمرّات متعدّدة في بداية العام الدراسي، وذلك لربط الوجوه بالأسماء في أسرع وقت ممكن. وحتّى لو بدا لنا أنّه ثمّة بعض الأسماء التي يتعذّر علينا تعلّمها، إلا أنّ تلاميذنا سيقدّرون كثيراً مجهودنا.

استخدام أسماء المتعلمين بطريقة نشطة. نطلب من المتعلمين أن يذكروا أسماءهم في كلّ مرّة قبل التكلّم. ونستمرّ في القيام بذلك إلى أن يشعر الجميع بأنّهم يعرفون الكلّ في القاعة. وعلينا أيضاً أن نستعمل أسماء المتعلمين قدر المستطاع.

الحفظ. في كلّ يوم، نحاول حفظ صفّ أو مجموعة من المتعلمين، فقبل بداية الحصّة بدقائق قليلة، نراجع ما سبق أن حفظناه من أسماء، ثمّ نضيف إلى هذه اللائحة صفّاً جديداً أو مجموعة جديدة من المتعلمين.

استخدام «التلميحات». نربط اسم التلميذ بعلامة في جسده أو شخصيته. على سبيل المثال، لندى سنٌّ أماميٌّ مفقود؛ وشعر رامي أشقر وأجعد؛ وابتسامة زينة لا تفارق وجهها. وعندما نطلب من المتعلمين التعريف عن أنفسهم، نطلب منهم أيضاً أن يذكروا «علامة مميّزة» يتفرّدون بها عن باقي المجموعة. ويجب على هذه العلامات أن تكون دائمة ومرئية من الجهة الأمامية للقاعة.

الابتكار في الاستفادة من الوقت داخل الصف. على سبيل المثال، عندما نعطي فرضاً كتابياً في الصف، يمكننا أن نطلب من المتعلمين أن يضعوا ورقة أمامهم تحمل أسماءهم بحروف كبيرة، أو أن يضعوا شارات أسمائهم أمامهم على الطاولة، ثمّ نتجوّل في القاعة محاولين تعلّم الأسماء.

المتعلمون في إدارة الصف. نستطيع في كلّ يوم أن نطلب من تلميذَين أو ثلاثة تلاميذ أن يكونوا «مساعدي المعلّم» ليعاونونا في الشروحات التطبيقية، أو توزيع المواد، أو أيّ نشاطات أخرى. فهذا يساعدنا أيضاً على تعلّم أسمائهم. كذلك، يمكننا التكلّم معهم في أثناء العمل على النشاط، فنتعرّف بهذه الطريقة إلى خلفيّاتهم واهتماماتهم.

تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة. إنّ تقسيم المجموعة الكاملة من المتعلمين إلى «مجموعات عمل» أصغر سيسهّل علينا تذكّر الأسماء. يمكننا استخدام وقت الصف لإعطاء مشاريع صغيرة لكلّ مجموعة. فتذكُّر 8 إلى 9 أسماء في مجموعة صغيرة أسهل بكثير من النظر إلى 60 وجهاً أو أكثر. وقد نحاول أيضاً أن نصوّر في أذهاننا الوجوه التي تجلس على مقاعد معيّنة، ثمّ نحاول حفظ كلّ اسم في مجموعة معيّنة.[9]

تنفيذ أنشطة: «تعارف» تفاعلية في اليومَين الأوّلَين أو الأيام الثلاثة الأولى من العام الدراسي، فيتمكّن المتعلمون من التعرّف إلى بعضهم البعض، ونتمكّن نحن أيضاً من التعرّف إليهم. وفي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، نطلب من ستّة أو ثمانية تلاميذ التعريف عن أنفسهم في بداية كلّ يوم دراسي ونهايته. ومن نشاطات التعارف الأخرى، نذكر ما يُسمّى بلعبة الأسماء. فصحيحٌ أنّ

[9] Teaching & Advising: Getting Started - The First Week of Class. Learning Students' Names. Teaching and Learning Center, University of Nebraska-Lincoln. http://www. uu.edu/centers/faculty/resources/article.cfm?ArticleID=107 [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2006/3/7]

هذه الطريقة تنجح تماماً في الصفوف الصغيرة، إلا أنّه يمكن استخدامها بسهولة في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، أو عندما يكون الصف مجزّأً بصورة مؤقّتة من خلال طريقة أخرى. تبدأ اللعبة بأن يذكر أحد المتعلمين اسمه، ثمّ يذكر التلميذ الثاني اسم الشخص الأوّل واسمه هو، وبعده يذكر التلميذ الثالث اسمه واسم التلميذَين السابقَين. وتستمرّ السلسلة إلى أن نعود إلى التلميذ الأوّل، ويُفضّل أن يشارك المعلّم في اللعبة في نهايتها تقريباً.

يمكننا أيضاً صنع نموذج «تعارف» يملأ فيه المتعلمون الفراغات، على الشكل الآتي:

«بعد المدرسة أحبّ أن ---

طعامي المفضّل هو --

نشاطي المفضّل هو --

مادتي المفضّلة في المدرسة هي ---

أرغب في أن أكون مثل ---

أريد أن أصبح --- بعد أن أنهي المدرسة.

ويمكننا استخدام هذا النموذج كطريقة لجعل المتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة يتعرّفون إلى بعضهم البعض أكثر فأكثر، حتّى ولو كانوا في الصف ذاته سابقاً. وعلى الورقة التي تحمل هذه المعلومات، نضيف عموداً إلى الجهة اليمنى من الورقة ونتركه فارغاً. وبعد أن يكون المتعلمين قد ملؤوا الفراغات، نطلب منهم أن يبحثوا عن تلاميذ آخرين قد وضعوا الإجابة نفسها في خانة معيّنة، وأن يكتبوا اسم كلّ تلميذ في العمود.

عمل/اعداد ملفّات لمتعلمين في الصفوف الكبيرة. يحتاج المعلّمون إلى طريقة فعّالة للتعرّف إلى حياة تلاميذهم خارج الصف، حتى يتمكّنوا من مساعدة التلميذ قدر الإمكان إذا ظهرت لديه مشكلات في التعلّم. ويقوم معلّمون كثر بإعداد استبيانات تسأل المتعلمين عن عائلاتهم، وتحتوي أيضاً على أسئلة أخرى تتطرّق إلى جوانب قد تؤثّر على تعلّم التلميذ وحضوره في المدرسة، كأن نسألهم مثلاً ما إذا كان والداهم على قيد الحياة أو ما زالا متزوّجين، وإذا كانوا يعيشون في منزل واحد، أو قد هاجر أحد الوالدين مؤقّتاً للعمل؛ ومن يهتمّ بالتلميذ؛ وما عدد الأشخاص الذين يعيشون في المنزل؛ وما هي العلاقة التي تربطهم بالتلميذ؛ وما هي خلفيّاتهم التربوية والمهنية؛ وما هي الموارد المتاحة للأسرة، كالمدخول، أو الأراضي، أو التمويل التنموي المجتمعي. ويُذكر أنّه ثمّة طرقاً متعدّدة لجمع هذه المعلومات، كإرسال الاستبيان إلى المنزل ليقوم الوالدان أو أولياء الأمر بتعبئته، أو إجراء لقاء مع المتعلمين أنفسهم. وإذا بدأ أداء أحد

المتعلمين يضعف، يمكن للمعلّم الرجوع إلى المعلومات الواردة في الاستبيان لتحديد الأسباب وخطوات التحرّك الممكنة[10].

اتّباع أسلوب شخصي. إنّ اتّباع أسلوب شخصي في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة يعني أن نقدّم أنفسنا لتلاميذنا كـ«أشخاص» وليس كـ«معلّمين» فحسب. فبهذه الطريقة، نُظهِر لهم إلى أيّ مدى نرغب في التعرّف إليهم، وفي أن يتعرّفوا هم إلينا. وصحيح أنّه ليس من الضروري إطلاع المتعلمين على المعلومات الشخصية جداً، إلا أنّ إدراج بعض المعلومات حول أنفسنا في خلال المحاضرات ونشاطات التعلّم يمكن أن يساعد على إضفاء طابع شخصي على بيئة التعلّم. ويمكن لهذه العملية أن تبدأ في اليوم الأوّل عندما نتحدّث عمّا سيتعلّمه المتعلمون وعن خبراتنا في الطرق الفضلى للتعلّم. وما يجب أن نتذكّره هو أنّ حسّ الفكاهة وإظهار أنّنا قد نضحك على أنفسنا، هما أمران يساعدان على بناء علاقة إيجابية مع تلاميذنا[11].

السماح للتلاميذ بالتعبير عن أنفسهم. إذا أُعطي كلّ تلميذ فرصة للتحدث في الصف في الأسبوعَين الأوّلَين أو الأسابيع الثلاثة الأولى من المدرسة، فسيشجّعه ذلك على المشاركة في النقاشات التي تدور في الصف ذي العدد الكبير. وما يجب أن نتذكّره هو أنّه كلّما طال وقت عدم مشاركة التلميذ في النقاش بالصف، كلما أصبح من الصعب عليه أن يشارك لاحقا. وكلما فقدنا نحن فرصاً هامة لمعرفة ما تعلّمه. وقد نطلب من المتعلمين العمل أوّلاً في مجموعات صغيرة في الأسابيع القليلة الأولى من المدرسة، ما قد ييسر على الخجولين منهم أن يساهموا في المناقشات والفاعليات الصفية في الصف ذي الأعداد الكبيرة.

التشجيع على طرح الأسئلة والتعليقات. إنّ خجل الكثير من المتعلمين أو إحساسهم بالإحراج، يمنعهم من طرح الأسئلة أو التعليقات أمام أترابهم. والواقع أنّ بعض المعلّمين لا يحبّذون أسئلة المتعلمين لأنّهم يشعرون أنّ ذلك يهدّد سلطتهم. غير أنّ الأسئلة تُعدّ وسيلة قيّمة للحصول على التغذية الراجعة بشأن ما يتعلّمه التلاميذ، والصعوبات التي يواجهونها، وكيفية جعل تعليمنا أكثر إفادة وإمتاعاً ليس للمتعلمين فقط بل ولنا أيضاً..

[10] الكتيّب 3: تأمين التمدرس والتعليم لجميع الأطفال. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تهيّئ لبيئة جامعة صديقة للتعلّم. بانكوك: اليونسكو، 2004.

[11] Large Classes: A Teaching Guide - Large Class Introduction. Center for Teaching Excellence, University of Maryland, 2005. www.cte.umd.edu/library/large/intro.html [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/10/7]

ويلجأ بعض المعلّمين إلى استخدام «المحفّزات» (prompts) من أجل تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة أو التعبير عن وجهات نظرهم حول ما يتعلّمونه، (prompts) ففي هذه التقنية، يطرح المعلّم سؤالاً أو يقول عبارة يُتوقّع أن يجيب عليها المتعلمين بحسب تجاربهم أو ما يتعلّمونه[12]. فقد يكون المحفّز الأوّل على الشكل التالي: «صفّنا كبير جداً، وأنا أرغب في التعرّف إليكم بأسرع وقت ممكن. لذا أريد أن تخبروني عن أنفسكم، وعمّا تحبّونه وما لا تحبّونه، وأيّ تجارب مثيرة للاهتمام قد مررتم بها، ومشاعركم حيال المدرسة». وإليكم مثال آخر عن المحفّزات: «هل لديكم أسئلة حول...». ثمّ نعطي المتعلمين وقتاً لصياغة أسئلتهم. ويوصي بعض المعلّمين بالعدّ إلى الـ10 بهدوء لإتاحة وقت إضافي للمتعلمين لكي يصوغوا أجوبتهم. وإذا لم يعطِ أيّ من المتعلمين إجابة، نطلب من متطوّع أن يلخّص نقطة معيّنة طُرحت في الصف أو في أثناء نشاط ما. وأمّا الأجوبة مثل: «حسناً فعلت بطرح هذا السؤال»، أو «هذا سؤال جيّد»، فتشجّع المتعلمين على الاستمرار في طرح الأسئلة والقيام بالتعليقات. إلى ذلك، فإنّ السلوكيات غير الشفهية، كالابتسامة أو الإيماء بالرأس، قد تُظهِر أيضاً تشجيعنا للمتعلمين وتحفيزهم ليطرحوا أسئلتهم وتعليقاتهم دون خوف أو حرج للمتعلمين.

الإقرار بالمفاهيم الصعبة وتوقع الصعوبات. قد لا يرغب المتعلمون في طرح الأسئلة أو الإجابة عنها في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، لأنّهم يخشون أن يُظهِروا للآخرين أنّهم يجدون صعوبة في فهم ما نعلمه أو عدم تمكنهم منه، ولمساعدتهم على تخطّي خوفهم، علينا الاعتراف بأنّه من الصعب فهم المواد من المرّة الأولى. وعند شرح مفهوم أو درس صعب، يمكننا أن نتكلّم عن الصعوبات التي كنّا قد واجهناها لدى تعلّمه، وعن الطرق التي استخدمناها لتعلّمه وتذكّره، وقبل الصف، بعد أن ننتهي من تحضير الدرس، يجب أن نسأل أنفسنا: «ما الذي قد يصعب على تلاميذنا استيعابه في هذا الدرس؟ وما هي الأمثلة التي قد تسهّل فهمهم؟» ويقوم بعض المعلّمين بحفظ سجلّ يتضمّن الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عادةً في الفروض أو الاختبارات، أو الأسئلة الأكثر شيوعاً، لتذكّر أكثر ما يصعب على المتعلمين فهمه.

للتذكّر: من خلال الإقرار بالصعوبة واتّخاذ الخطوات لتجنّبها، نكون قدقمنا بالحد من احتمالات التقليل من شأن المتعلمين أو إحراجهم أمام الآخرين[13].

---

[12] Brenner, J. "Making Large Classes More Interactive, "Inquiry, Vol. 5, No. 1, Spring 2000. www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2000/I-51-brenner.html [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/12/2]

[13] Student Ratings of Teacher Effectiveness: Creating an Action Plan. Center for Support of Teaching and Learning, Syracuse University, New York. http://cstl.syr.edu/cstl2/Home/Teaching%20Support Teaching%20at%20SU/Student%20Ratings/ 12A500.htm[تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2006/1/30]

فلنكن متواجدين من أجل المتعلمين. أحد أبرز سلبيات الصفوف ذات الأعداد الكبيرة ارتفاع نسبة المتعلمين الأطفال إلى المعلّم. وإحدى طرق معالجة هذه المشكلة تتمثّل في أن نكون متواجدين قبل الصف وبعده. فيمكننا قبل الصف أن نتجوّل في أرجاء المدرسة أو الصف، وأن نسأل المتعلمين كيف يشعرون في هذا اليوم. وعند انتهاء الصف، نتواجد للإجابة عن أسئلتهم. ونخصّص 10 إلى 15 دقيقة في أوقات أخرى من النهار ليأتي المتعلمون ويطرحوا علينا الأسئلة؛ ففي بعض الأحيان، قد لا يرغبون في طرح هذه الأسئلة أمام الآخرين. ويمكننا اختيار خمسة تلاميذ أو أكثر كلّ يوم لنتكلّم معهم حول صفّنا أو المدرسة. وبشكل عام، نتعرّف أيضاً إلى أسمائهم ونتعلّم شيئاً عنهم كأشخاص.

للتذكّر: كلّما ازداد احساس المتعلمين بأنهم يمكنهم التحدث الينا بسهولة وذلك من خلال اسلوبنا في التعامل معهم واهتمامنا الحقيقي غير المصطنع بحياتهم واهتماماتهم كلما زاد ارتياحهم لرؤيتنا والتحدث معنا والإصغاء الينا في إطار الصف ذي العدد الكبير

الانتباه إلى المتعلمين فرداً فرداً. يختلف الصف ذو العدد الكبير من المتعلمين عن الصف ذي العدد الصغير من حيث العدد المتزايد من المتعلمين الذين يحتاجون إلى الاهتمام. ففيما ينجح بعض المتعلمين سواء في الصفوف الصغيرة أو الكبيرة على حدّ سواء، غالباً ما يضعف في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة أداءُ البعض الآخر من الذين يحتاجون إلى المزيد من التوجيه. وتتعدّد الطرق التي قد نلجأ إليها للتعامل مع هذه المشكلة، كمتابعة تقدّم المتعلمين عبر مراجعة حضورهم، وأدائهم في الامتحانات والفروض المنزلية، ومشاركتهم في الصف، وأدائهم في الصفوف الأخرى. ويمكننا أيضاً إجراء ما يُعرف بـ«الاختبار التشخيصي» الذي يغطّي معارف المتعلمين ومهاراتهم المطلوبة للتمكّن من موضوع أو درس معيّن. وتجدر الإشارة إلى أنّه لا توضع علامات على هذا الاختبار الذي يُعطى في الأسبوع الأوّل من المدرسة، أو عند البدء بموضوع جديد. فالغاية الأساسية منه هي أن يسمح لنا بتحديد المتعلمين الذين قد يحتاجون إلى المزيد من المساعدة، حتى نبدأ بالعمل معهم في وقت مبكر. وبالتالي، نركّز انتباهنا على مجموعة صغرى من المتعلمين الأكثر حاجة إلينا، بدلاً من التركيز على الصف الكبير الذي يضمّ الكثير من المتعلمين والذي غالباً ما يكون مضنياً. وإذا لاحظنا تغييراً مفاجئاً في سلوك أحد المتعلمين أو أدائه اثناء التعلم نعمد إلى الاجتماع به على انفراد. ويجب أن نحرص على سؤاله عن حياته خارج الصف وعائلته والتي قد تؤثّر أيضاً على أدائه. أمّا إذا لم نتمكّن من حلّ مشكلته، فينبغي علينا إحالته إلى الأخصائي الاجتماعي أو النفسي بالمدرسة أو الي اي خدمات أخرى متاحة للتعامل مع حالة التلميذ.. وإذا كَثُر عدد المتعلمين الذي يواجهون صعوبات معيّنة، يمكننا أن نجري دورات جماعية نراجع فيها المواد ونجيب عن الأسئلة، وستتناول أدلة أخرى بهذه المجموعة بتفاصيل أكثر..

وضع قواعد منطقية لسلوك المتعلمين. تحتاج جميع الصفوف إلى قواعد لتسير بشكل فعّال، أما في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة فتشكّل هذه القواعد ضرورةً. فيجب على المتعلمين معرفة الحدود وكيفية التصرّف مع الآخرين واحترام حقوقهم. وينبغي أن نشرح قواعدنا منذ البداية، ونشدّد على قيمة التعاون والمراعاة. في ما يأتي بعض التوجيهات التي تساعدنا على وضع هذه القواعد[14]:

- نشرك تلاميذنا في وضع قواعد الصف! قد نتّبع الـ«مدخل القائم على الحقوق» من خلال البدء بالمبدأ الآتي: «يمكنكم فعل ما تريدون في الصف، شرط ألا ينتهك ذلك حقوق الآخرين، كزملائكم في الصف ومعلّمكم». بعد ذلك، نطلب من تلاميذنا تحديد التصرّف المقبول والتصرّف غير المقبول لأنّه ينتهك حقوق الآخرين. ويجب أن نضع قواعد لضمان هذه الحقوق، وعقوبات في حال عدم الالتزام بالقواعد. وما يجب أن نتذكّره هو ضرورة أن تتناسب العقوبات مع طبيعة التصرّف السيّئ وترتكز على مبدأ التأديب الإيجابي لتساعد تلاميذنا على تعلّم السلوك الجيّد. فإيقاف التلميذ في الزاوية ووجهه للحائط مثلاً بسبب كسر الزجاج لا يعلّمه شيئاً. في المقابل، إذا طلبنا منه أن يعتذر عمّا فعله وأن يزيل الفوضى التي أحدثها، عندئذٍ نكون قد علّمناه المسؤولية.

- نطلب من المتعلمين وضع لائحة قوانين للصف في وثيقة مكتوبة تحتوي على القواعد وتوضع في مكان مرئي في الصف. كذلك، نطلب منهم توقيع هذه الوثيقة لكي يوافقوا على الالتزام بالقواعد، وكذلك تحمل التبعات في حاله مخالفتهم نصوص الوثيقة. فاحتمالات حدوث السلوك غير المرغوب تقل إذا التزم المتعلم بالقواعد وتحاشى الخروج عليها. نكتفي بالقليل من القواعد التي تشدّد على السلوك المناسب، فلن نتذكر نحن وتلاميذنا لائحة طويلة. كذلك، نحرص على أن تكون اللائحة واضحة ومفهومة قدر الإمكان، وأن تركّز على السلوك نفسه. فجملة «أبقِ يديك وقدميك بعيداً عن الآخرين» أوضح وأكثر إيجابيةً من «ممنوع الشجار».

- ندرس إمكانية وضع قواعد أو توقّعات للمسائل الآتية بهدف تهيئة صفّ يسير بشكل سلس:
  أ. بداية ونهاية الحصّة أو النهار، بما في ذلك كيفية تسجيل الحضور، وما الذي يستطيع أو لا يستطيع المتعلمون أن يفعلوه في خلال هذه الأوقات؛

---

[14] الكتيّب المتخصّص 1. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم – دليل المعلّم والمعلّم المربّي، بانكوك: اليونسكو، 2006.

ب. استخدام المواد والتجهيزات؛
ج. كيفية طلب الإذن للاحتياجات غير المتوقّعة (كالذهاب إلى الحمّام أو بَري القلم)؛
د. الإجراءات المتعلّقة بالأعمال الصفية الفردية والجماعية المستقلّة؛
هـ. كيف يجب على المتعلمين طرح الأسئلة أو الإجابة عنها.

- نختار القواعد التي تجعل بيئة الصف منظّمة وتعزّز التعلّم الناجح. فلا ينبغي أن نضع قواعد لسنا راغبين فيها أو قادرين على تنفيذها بشكل ثابت. إضافةً إلى ذلك، نختار القواعد التي يوافق عليها بالإجماع كلّ مَن في المدرسة ويلتزمون بها. فإذا علم المتعلمون أنّهم لا يستطيعون التصرّف بطريقة معيّنة في صفّنا، ولكن يستطيعون ذلك في الصفوف الأخرى، فإنّهم سيختبرون الحدود ليروا إلى أيّ مدى يستطيعون «الإفلات من العقاب» على التصرّف السيّئ.

علينا أيضاً مراجعة هذه القواعد بشكل منتظم لنرى ما إذا أصبح بعضها غير ضروري. وإذا صحّ ذلك، نثني على تلاميذنا، ثمّ نسألهم ما إذا كنّا بحاجة إلى قواعد أخرى.

استخدام تقنيات التأديب الإيجابي. من المؤكّد أنّ المتعلمين سيسيئون التصرّف وسيخالفون القواعد، سواء في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة أو الصغيرة. فهذا جزء طبيعي من نموّهم ولا ينعكس علينا بشكل شخصي. وعندما يسيء المتعلمون التصرّف، قد يلجأ المعلّم إلى العقاب الجسدي كطريقة للسيطرة على الموقف. ويتذرع الكثير من المعلمين بضرورة استخدام العقاب البدني حين يجدون أنفسهم في مواجهة صفوف ذات أعداد كبيرة تفتقر إلى قواعد واضحة ومعلنة يلتزم بها المتعلمون بشكل روتيني محدد. فالمتعلمون لا يعرفون ما هو مُتوقّع منهم وما هي تبعات إساءة التصرّف؛ كما أنّ المعلّم لم يخصّص وقتاً لبناء علاقة إيجابية مع المتعلمين حتى يرغبوا في التصرّف الحسن. وقد يعود ذلك إلى أسلوبه المتسلّط في إدارة الصف، كأنّه يقول: «أنا المعلّم، وسنقوم بالأمور على طريقتي!». وفي محاولةٍ للحفاظ على السيطرة، قد يلجأ المعلّم إلى العقاب الجسدي لمحاولة إخافة المتعلمين الباقين، علّهم يمتنعون عن إساءة التصرّف (ولكنّهم لن يمتنعوا). فضلا عن أنّ استخدام التهديد بالعنف الجسدي لا يشجّع المتعلمين على التعلّم من المعلّم بل يعلّمهم أن يخشوه، ناهيك عن أنّه يدمّر البيئة النفسية-الاجتماعية في الصف. علاوةً على ذلك، إنّ العقاب الجسدي هو انتهاك **لحقوق الإنسان**، وهو **مخالفٌ للقانون** في بلدان كثيرة!

وفي حين يعتقد الكثير من المعلمين أنّ الغاية من العنف الجسدي هي السيطرة على سلوك التلميذ، فإنّ المقصد من التأديب الإيجابي يكمن في تنمية ودعم السلوك الإيجابي للمتعلمين لا سيّما في ما يتعلّق بالسلوك. علما بأن هناك الكثير من تقنيات تعزيز السلوك الإيجابي التي يمكن

استخدامها عوضا عن عوضاً عن العقاب الجسدي. وفي ما يأتي قائمةٌ بالأعمال التأديبية الإيجابية التي يمكننا القيام بها لتوجيه المتعلمين الذين يستدعي سلوكُهم غير المرغوب فيه انتباهَنا.

- التنبّه إليهم عندما يحسنون التصرّف؛ والثناء عليهم عندما لا يسعون إلى لفت الانتباه ولا يسيئون التصرّف.
- تجاهل التصرّف غير المرغوب عندما يكون ذلك ممكناً، وإعطاء التلاميذ اهتماماً إيجابياً في خلال الأوقات التي يلتزمون فيها بقواعد السلوك داخل الصف.
- تعليمهم كيفية طلب الإذن (مثلاً: صنع بطاقات «انتبه لي من فضلك» ليرفعها المتعلمون عندما يريدون طرح سؤال).
- النظر إليهم بطريقة صارمة مع التزام الصمت والوقوف قريباً وليس بعيداً (لن يحتاجوا إلى القيام بأيّ تصرّف للفت الانتباه إذا وقفنا بالقرب منهم).
- «الاستهداف-المنع-الفعل»؛ أي استهداف التلميذ المعني (القائم بالتصرف السيئ) من خلال مناداته باسمه، ثم تحديد السلوك الذي ينبغي أن يتوقف، يلي ذلك إخبار التلميذ بالسلوك أو العمل المتوقع منه في هذه اللحظة، ثم إعطاؤه الفرصة ليقرّر ماذا سيفعل بعد ذلك وما التبعات المترتّبة على قراره.
- القيام بأمر غير متوقّع، كإطفاء الأنوار، أو تشغيل نغمة موسيقية، أو خفض صوتنا، أو تغيير صوتنا، أو التكلّم إلى الحائط.
- صرف انتباه التلميذ، كطرح سؤال مباشر، أو طلب خدمة، أو إعطاء خيارات، أو تغيير النشاط.

أحياناً، يلجأ المعلّمون في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة إلى استخدام العقاب الجسدي عندما يشعرون بالغضب والإحباط. ولكن، توجد طرق إيجابية كثيرة للتعامل مع هاتَين الحالتَين. فبعض المعلّمين يقولون للتلاميذ «أحتاج إلى لحظة حتى أهدأ؛ أنا غاضب جداً الآن». والبعض الآخر يهدأ بالعدّ إلى الـ10 أو بمغادرة الغرفة لبضع دقائق. ويقوم جزء ثالث من المعلّمين بوصف مشاعرهم لتلاميذهم، لمساعدتهم على فهم ما يضايقهم. وبهذه الطريقة، يتعلّم المتعلمون ما الذي لا يجب فعله والأسباب وراء ذلك. وقد يكرّرون سوء التصرّف، لكنّهم مسؤولون عن أفعالهم وسيكون عليهم

بالتالي تحمّل تبعاتها. وفي كل الأحوال، يُنصح بشدّة أن يتمّ وضع خطّة للسلوك الإيجابي تندرج ضمنها هذه الطرق[15].

إشراك المتعلمين في إدارة البيئة الصفية. يمكن للمتعلمين أن يساعدونا كثيراً في إدارة البيئة النفسية-الاجتماعية للصفّ. وللتعامل مع سوء التصرّف، بإمكان المتعلمين انتخاب «لجنة تأديبية للصفّ» لوضع مجموعة قواعد حول كيفية السلوك في الصف، وتحديد العقوبات المناسبة، واتّخاذ القرارات بشأن ما يجب فعله في حال حدوث تصرّف سيّئ.

وثمّة تحدٍّ آخر في الصفوف الكبيرة، وهو كيفية مراقبة ما يحصل مع تلاميذنا، داخل الصف وخارجه. وقد نحتاج إلى تشكيل «فريق لإدارة المتعلمين» – وهو مجموعة من 4 إلى 6 تلاميذ منتخَبين، يمثّلون مصلحة المتعلمين كافة، على أن يجتمعوا معنا للتعبير عن مخاوفهم وأفكارهم بشأن تحسين الصف.

[15] للحصول على المساعدة، يرجى الاطّلاع على الكتيّب المتخصّص 1. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم – دليل المعلّم والمعلّم المربّي، بانكوك: اليونسكو، 2006.



التعـليم بفـاعـليــة
في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

كيف نعلّم، وليس فقط ماذا نعلّم

فلنغمض أعيننا ولنرجع بالذاكرة إلى حين كنّا تلاميذ؛ ربّما كنّا جزءاً من عدد كبير من المتعلمين في صفّ واحد. متّى كنّا نشعر أنّنا لسنا نتعلّم أيّ شيء؟ فلندوّن قائمة بأفكارنا على ورقة.

في ما يأتي بعض أبرز الأسباب التي تفسّر لماذا قد لا يتمكّن المتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة من متابعة ما يتم تعليمه[16]. هل نجد أيّاً من هذه الأسباب على القائمة التي كتبناها؟

- الدروس، أو المحاضرات، أو النشاطات غير واضحة بالنسبة إلى المتعلمين.
- المعلّم يبدو وكأنّه غير متحمّس أو يشعر بأن طريقة التعليم مملّة.
- الأمثلة المستخدمة في الصف لا تساعد المتعلمين على فهم أو تطبيق المفاهيم التي يتعلّمونها بطريقة عملية. فلا معنى لها بالنسبة للتلميذ.
- لأنه لا يتمّ التشديد على النقاط المهمّة، ولا يتمّ تلخيص الأفكار الرئيسية.

هل تنطبق أيّ من هذه الأسباب على طريقة تعليمنا؟ فلنكن صادقين مع أنفسنا! فإذا كانت تنطبق، فلا داعي للقلق، لأنّ المعلومات الواردة في ما يأتي ستساعدنا على التعليم بطريقة أكثر فعالية.

التخطيط للدروس

من الأهمية بمكان في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة استخدام الوقت الاستخدام الأمثل من خلال التخطيط المسبق. إنّ جزءاً كبيراً من العمل الذي ينطوي عليه تعليم الصف ذي العدد الكبير يحدث قبل اليوم الأوّل من الصف بكثير. ففي الصف الصغير مثلاً، من السهل تكليف المتعلمين بمهام بطريقة

[16] Student Ratings of Teacher Effectiveness: Creating an Action Plan. Center for Support of Teaching and Learning, Syracuse University, New York. \http://cstl.syr.edu/cstl2/Home/Teaching%20Support/Teaching%20at%20SU/Student%20Ratings/12A500.htm [2006/1/30 تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في].

عفوية من دون إعداد مسبق، بينما لايمكن ذلك في الصف ذي العدد الكبير، حيث نحتاج الى مزيد من الوقت لنخطط لدرسنا ونشاطاته بدقّة.

لسوء الحظّ، لم يتعلم كثير من المعلمين كيفية التخطيط للدروس، بل تعلّموا الاعتماد على الكتب المدرسية، ويعود ذلك في بعض الحالات إلى أنّ الكتاب المدرسي هو الوسيلة التعليمية المساعِدة الوحيدة المتاحة. وفي جميع الأحوال، تساعد الخطّة الجيّدة للدرس على التخفيف من مخاوفنا إزاء تعليم عدد كبير من المتعلمين، فنكون على علم مسبق بما سنفعل ولماذا؟ وكيف؟. كما يمكننا التخطيط لعرض الدرس بثقة وسلاسة، وستنتقل تلك الثقة إلى تلاميذنا الذين سيشعرون بدورهم بالمزيد من الراحة للتعلّم منّا. وحتّى في حالة الاعتماد على كتاب مدرسي، وغالباً ما سيكون ذلك هو الحال بالنسبة لكثير من المعلمين، يجب أن نخطّط لكيفية التعامل مع المعلومات الواردة في الكتاب ليتمكّن تلاميذنا من الفهم. أما بالنسبة إلى الصفوف ذات الأعداد الكبيرة على وجه التحديد، فإن التخطيط يصبح ضرورة حتمية، لأنّه يؤدّي إلى تنظيم بيئة الصف، حتّى ولو بدا مزدحماً. وتتمحور عملية التخطيط حول ثلاث نواحٍ رئيسية، هي:

1. بيئة الصف المادية والنفسية-الاجتماعية، كما ذُكر سابقاً؛
2. **المحتوى**، أي الموضوعات التي تمّ تحديدها في وثائق المنهج القومي، وكيفية جعل هذا الموضوعات نافعةً بالنسبة إلى تلاميذنا، وكيفية تكييفها لتلائم المجتمع المحلّي؛
3. **المعالجة**، أو كيفية تعليم المحتوى، وقد تتضمّن طرقاً مختلفة للتعليم من أجل ملاءمة مختلف أساليب التعلّم لدى المتعلمين، أو الاستفادة قدر الإمكان من الوقت المتاح للتعليم والتعلّم.

وفي ما يأتي بعضٌ من أهمّ عناصر التخطيط للدروس التي قد تساعدنا على ضمان تعلّم عدد كبير من المتعلمين.

يجب أن نشعر بالثقة والتمكن مما نعلّمه (الموضوع والمحتوى). تزداد صعوبة تعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، إذا لم نكن واثقين من أدائنا وتمكننا مما نعلمه للتلاميذ. يجب أن نقرأ عن الموضوعات التي سنتناولها، حتى نكون واثقين عندما نقدّمها، وحتى نحافظ على تركيزنا في أثناء التعليم. بهذه الطريقة، سيتمكّن تلاميذنا من تتبّع محاضراتنا والأنشطة التي ننفذها بسهولة، وسيقلّ احتمال شعورهم بالملل أو إثارتهم للفوضى. كذلك، يجب أن نفكّر في أسئلةٍ نطرحها على المتعلمين، وأن نحاول توقع الأسئلة التي قد يطرحونها. وينبغي أيضاً أن نراجع محتوي الدروس والمهام والفروض، وقوائم القراءات المرتبطة بالمقرر الذي ندرسه والتي قام بإعدادها من سبق ودرسوا هذا المقرر. ويمكننا أيضاً حضور صفّ معلّم ذي خبرة إذا أمكن ذلك، لنرى كيف ينظّم المحتوى ونشاطات المتعلمين في صفّه الكبير.

يجب أن نكون واضحين بشأن سبب تعليمنا موضوعاً معيناً وبشأن أهدافه. نفكّر في المعارف، والمهارات، والمواقف التي نريد أن يتعلّمها تلاميذنا، ثمّ نختار منها اثنتين أو ثلاثاً لنركّز عليها في الدرس الواحد. ونشرح بوضوح لجميع تلاميذنا ما الذي نريد أن يتعلّموه من درس معيّن. ويُشار إلى أنّ بعض معلّمي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة يقومون بكتابة أهداف الدرس على السبورة أو ملصق قبل بداية الصف. بعد ذلك، يشرحون كلّ هدف لتلاميذهم في بداية الصف ليكتسب الكلّ فهماً مشتركاً للدرس الذي يتعلّمونه.

تنظيم الدرس بطريقة منطقية. إنّ أفضل طريقة لتشتيت انتباه المتعلمين في صفّ كبير هي تقديم الموضوعات والمفاهيم والنشاطات بطريقة عشوائية. فبعض الدروس ومحتواها يفضّل تقديمها بتسلسل زمني كالأحداث التاريخية مثلاً، أو بالتعاقب، أي خطوة تلو الأخرى (أ تؤدّي إلى ب، وب تؤدّي إلى ج). وفي حالات أخرى، يمكننا أن نصف مسألة ما، ثمّ نصوّر حلّها، أو - الأفضل من ذلك – أن نطلب من المتعلمين العمل فردياً أو ضمن مجموعات لكي يجدوا حلولاً للمسألة.

للتذكّر: إن الطريقة التي ننظّم بها المعلومات في أذهاننا قد لا تكون مشابهة لطريقة تلاميذنا. فعلينا أخذ صعوبة المادة التي نعلّمها بالاعتبار، ومستويات قدرة تلاميذنا عندما نقرّر ما هي المعلومات التي سنتناولها، وبأيّ ترتيب، وبأيّ طريقة (طريقة التعليم، الأمثلة، وما إلى ذلك).

التخطيط لاستراتيجية التعليم والنشاطات مسبقاً. على الرغم من ميلنا الطبيعي أحياناً الى التخطيط لإلقاء محاضرة على مدى وقت الحصة بالكامل، إلا أننا ينبغي أن نتجنب ذلك بشتى السبل، ذلك أن مدى إنتباه التلميذ العادي لا يتجاوز الـ10 إلى 15 دقيقة. بالإضافة الى ما أثبتته الدراسات المتعددة حول كيف يتعلم الناس ولذا فمن الأفضل تغيير نمط العرض كلّ فترة، لضمان الاحتفاظ باهتمام المتعلمين. ونظراً لأن المتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة يميلون الى التحدث مع بعضهم البعض أو النوم أحياناً عند شعورهم بالملل، فمن الأفضل للمتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة أن نخطّط لـ«محاضرات صغيرة» تتخلّلها نشاطات موجزة، كالأسئلة والأجوبة، أو أن ندعو المتعلمين إلى إعطاء أمثلة أو تجارب شخصية ذات صلة بموضوع الدرس.

وعند التخطيط للدرس، نحدّد النشاطات التي يمكن لجميع المتعلمين المشاركة فيها بطريقة منظّمة، ونختار طريقة تعليم واحدة، أو - الأفضل من ذلك – طريقتَين اثنتين، لكلّ حصّة دراسية: محاضرات، مناقشات ضمن مجموعات صغيرة، عمل مستقلّ، لعب أدوار، شروحات تطبيقية، وما إلى ذلك. ويجب أن نقرّر كيفية: (أ) تحضير تعليم الدرس، و(ب) تقديم المفاهيم الجديدة، و(ج) جعل المتعلمين

يطبّقون ما تعلّموه من خلال النشاطات (مثلاً من خلال النقاشات، أو النشاطات الكتابية في الصف، أو العمل التعاوني)، و(د) قياس ما إذا كان المتعلمون قادرين على تطبيق ما تعلّموه (مثلاً، من خلال مسابقة قصيرة، أو فرض كتابي في الصف، أو تمرين لحلّ مشكلة، أو فرض منزلي).

صحيح أنّنا نحتاج إلى الكثير من التخطيط الدقيق لتصميم نشاط تعلّمي مناسب، غير أنّ أفضل مكافأة على الجهد المبذول تتمثّل في تحسّن تعلّم المتعلمين في الصف الكبير. وفي البداية، بدلاً من أن نسأل: «ماذا سأفعل في كلّ حصّة دراسية؟»، يجب أن نركّز على: «ما الذي سيفعله تلاميذي؟» كذلك، علينا التأكّد من أنّ تلاميذنا سيحقّقون أهدافهم التعلّمية مهما كانت النشاطات التي اخترناها.

للتذكّر: يزيد انتباه المتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة إذا عرّضناهم لمجموعة متنوّعة من النشاطات التعلّمية والاستراتيجيات التعليمية.

تحديد وإعداد الموارد والمواد. من الهام جداً في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة أن نحدد الموارد والمواد التعليمية التي سنحتاجها عند تنفيذ الدروس أو الوحدات التي خططنا لتعليمها. قد تكون هذه الموارد مادية كالملصقات والكتب والخرائط وأوراق العمل. ويجب أن نفكر في ما سنحتاج إليه لعمل المجموعات من حيث عدد الموارد المتاحة لكل مجموعة ولكل فرد. وقد تكون الموارد بشرية حيث يمكننا الاستعانة بأعضاء المجتمع المحلّي من المتميزين أو المتخصصين في الفنون على سبيل المثال أو الأعمال اليدوية المحلّية، ومن المتخصصين في مجالات أخرى كالطب أو التمريض أو رجال الشرطة، وإعداد لقاءات معهم حيث يتحدثون إلى المتعلمين عن أدوارهم وتخصصاتهم، أو يدعمون المتعلمين عند تنفيذ مشروعات متخصصة، كما يمكنهم مساعدتنا في تقييم منتجات المتعلمين ومشروعاتهم البحثية.

تعيين مساعدي المعلّم مسبقاً. نحن، بصفتنا معلّمي الصف، مسؤولون عن تعلّم تلاميذنا، ولكن يمكننا أيضاً الحصول على المساعدة من الآخرين. في الواقع، قد يشكّل «مساعدو المعلّم» عاملاً قيّماً للصفّ الكبير، لأنّهم يسمحون لنا بالعمل مع المتعلمين فرداً فرداً، وإدارة النشاطات بطريقة فعّالة، ومراقبة الصف بشكل عام. على سبيل المثال، قد نطلب من المعلّمين المتقاعدين، أو الخرّيجين الثانويين، أو الأهالي، مساعدتنا على إدارة صفّنا الكبير أو تعليم الدروس المناسبة. وتبرز قيمتهم بشكل خاص في مساعدة تلاميذنا على إجراء الأنشطة الجماعية. حتّى إنّنا قد نطلب من المتعلمين الأكبر سنّاً أو أفضل المتعلمين في الصف أن يعلّموا أترابهم. كذلك، يمكننا تشجيع المتخصصين في المجالات المختلفة من المجتمع المحلّي، ليكونوا مرجعاً في الصفوف التي تتمحور حول المهارات والمعارف الخاصة. قد يمثل ذلك تحدياً في بعض الأنظمة التعليمية، إلا أنها محاولات وأفكار تستحق البحث وأن توضع في الاعتبار كحلول قيمة لمشكلات التعامل مع الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.

الاهتمام بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الأكثر فردية. هل لدينا تلاميذ في صفّنا يحتاجون إلى المساعدة الإضافية؟ ما هو نوع الدعم الذي نحتاج إلى توفيره لهم؟ هل يجب مساعدتهم على صعيد فردي، أم أنّه بإمكان المتعلمين الآخرين مساعدتهم أيضاً؟ هل نحتاج إلى التأكّد من جلوسهم في المكان المناسب في الصف؟ من المفيد غالباً أن نُجلِس المتعلمين الذين يحتاجون إلى المساعدة الإضافية في الصفوف الأمامية حيث تسهل علينا مساعدتهم، لا سيّما إذا كان الصف مزدحما وستناقش بعض أدلة هذه المجموعة كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الأكثر فردية.

وضع خطّة رسمية للدروس واتّباع هذه الخطّة. تحقّق خطط الدروس الجيّدة هدفَين على الأقلّ. أوّلاً، إنّها تستعرض ما يأمل المعلّم حدوثه في خلال الصف، وربّما الأهمّ من ذلك هو أنّها تُظهر للتلاميذ أنّ معلّمهم قد فكّر في الحصّة وفي النشاطات التي ستتخلّلها. وتتمثّل إحدى طرق التخطيط للدروس بشكل جيّد في استخدام مخطّط بسيط، أو نموذج يومي للتخطيط للدروس، أو مصفوفة للتخطيط للدروس كما هو مبيّن أدناه[17]. ويجب أن نحاول استخدام واحدة على الأقلّ من هذه الطرق للتخطيط لدروسنا؛ ربّما قد نبدأ بموضوع أو درس واحد فقط. فهذا سيشكّل بداية متينة لتنظيم تعليمنا في إطار الصف الكبير، وطريقةً لمراقبة ما إذا كان تلاميذنا يفهمون ما نعلّمه، وفرصةً لنفكّر في ما سنقوم به لاحقاً وكيفية تحسين تعليمنا.

نموذج عن مصفوفة تخطيط الدروس

الموضوع	الأهداف	طرق التعليم	ترتيب الصف	النشاطات الرئيسية	الموارد	التغذية الراجعة/ التقييم	التأمّل

تنظيم الوقت بدقّة. يتطلّب تعليم الصف الكبير قسطاً كبيراً من الوقت والطاقة. وإذا شعرنا بالضغط أو الارتباك، فسننقل هذا الشعور إلى تلاميذنا أيضاً. لذلك، يجدر بنا وضع جداول أسبوعية لعملنا حتى نتحضّر لما يجب القيام به. كذلك، علينا إيجاد طرق لتقليص الواجبات الأخرى إذا أمكن، حتى يتوافر لنا الوقت الكافي للتعامل مع تعقيدات تعليم مثل هذه الصفوف[18].

[17] تجدون أمثلة عن هذه المصفوفات في: الكتيّب 5: إدارة الصف الجامع الصديق للتعلّم. مجموعة أدوات لتهيئة بيئة جامعة صديقة للتعلّم. بانكوك: اليونسكو، 2004.

[18] Preparing to Teach the Large Lecture Course. Tools for Teaching. University of California, Berkeley. www.teaching.berkeley.edu/bgd/largelecture.html [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 6/10/2005]

البدء بعملية التعليم

إنّ كيفية تعليمنا في إطار الصف ذي العدد الكبير، لا تقلّ أهميةً عمّا نعلّمه، لا بل قد تكون أكثر أهميةً. فيمكننا أن نحضّر خطّة رائعة للدرس حول موضوع معيّن، ولكن من السهل أن يذهب عملنا سدىً إذا لم نقدّم محاضرتنا والنشاطات المرتبطة بها بشكل جيّد.

ويتمثّل أحد أهمّ تحدّيات تعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة في كيفية التواصل مع عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، وإثارة اهتمامهم، والمحافظة على هذا الاهتمام، لتحفيزهم على التعلّم، ولكي يصغوا إلينا ويتعلّموا المعارف والمهارات التي نحاول تعليمهم إياها. ويمكننا أن نتواصل بشكل فعّال مع تلاميذنا من خلال مهارات جيّدة للتحدث، والكتابة، والإصغاء، ومن خلال إظهار سبب أهمية ما نعلّمه، وكيفية استخدامها في الحياة اليومية. وفي ما يأتي بعض الأدوات الإضافية التي تساعدنا على التواصل مع تلاميذنا بشكل أفضل فيما نبدأ عملية التعليم.

الوصول باكراً إلى الصف. يبدأ التواصل عندما نكون نحن وتلاميذنا في القاعة نفسها. في الواقع، بعض المعلّمين يصلون في بداية الحصّة أو بعد وقت قصير – ربّما لأنّهم يخافون من تعليم هذا الكمّ الهائل من المتعلمين أو لأنّ لديهم أولويات أخرى. فالتأخّر في الحضور أو الوصول في آخر لحظة قد يُفهِم المتعلمين أنّنا غير متحمّسين لتعليمهم. وهكذا، نكون قد بدأنا فقدان اهتمامهم قبل بداية الصف. أمّا الحضور باكراً فيسمح لنا بالتحضّر للتعليم، والاستراحة قليلاً، قبل لفت انتباه تلاميذنا الكثر. إضافةً إلى ذلك، إذا بدأنا بالحضور إلى الصف قبل 10 دقائق، قد نكتشف أنّ عدداً من المتعلمين يصلون باكراً أيضاً، ما يؤدّي بالتالي إلى تجنّب التشتّت والفوضى اللذين يحصلان عند وصول تلاميذ كثر في الوقت نفسه.

جذب انتباه المتعلمين في بداية الصف. عندما يبدأ الصف، يتمثّل التحدّي الأوّل في لفت انتباه الجميع حتى يحصروا تركيزهم علينا وعلى الموضوع الذي سنعلّمه. لذا، فإنّنا نحتاج إلى «منبّه»، وما من حاجة إلى أن يكون هذا المنبّه عملاً استعراضياً، بل قد يكون بسيطاً، كطرح سؤال مثير للاهتمام مثلاً، أو قول عبارة ما والطلب من المتعلمين التعليق عليها. على سبيل المثال، إذا كنّا سنناقش موضوع المهن والأدوار وعلاقتهم بالجندر يمكننا أن نطرح أسئلة في بداية الدرس عن حياة المتعلمين اليومية وأدوار أفراد عائلاتهم والمهام التي يقومون بها وعما إذا كان يمكن تبادل تلك الأدوار وماذا يمكن أن يحدث عند تبادلها وعن ردود أفعال واتجاهات القائمين بتلك الأدوار نحو أدوارهم وأدوار الآخرين (أدوار الآباء والأمهات وأدوار الأخوة والأخوات).

التشديد على المعلومات المهمّة في بداية الصف، وفي خلاله، وفي نهايته. في الصفوف الكبيرة، يزيد احتمال ألا يسمع بعض المتعلمين أو ألا يعرفوا ما هي المعلومات المهمّة في درس ما. إضافةً إلى ذلك، تُظهِر الأبحاث أنّ الوقت الأفضل لكي يتذكّر المتعلمون المعلومات هو في بداية الصف. ثمّ تنخفض ذاكرتهم مع استمرار الحصّة، لتعود فترتفع قليلاً قبيل انتهائها لأنّهم يترقّبون نهاية الصف[19]. لذلك، من الضروري أن يعرف جميع المتعلمين ما هي المعلومات المهمّة في أبكر وقت ممكن في الصفوف الكبيرة. في بداية الصف - ونأمل أن يحصل ذلك بعد «المنبّه»- يعلن بعض المعلّمين أهمية مفهوم أو فكرة ما قبل تقديمه(ا)؛ فقد يقولون مثلاً: «هذا مهمّ فعلاً، لذلك يجب عليكم جميعاً الإصغاء بانتباه. هل الكلّ جاهزون؟» ومن المفيد أيضًا كتابة النقاط المهمّة على اللوح ليتمكّن الجميع من رؤيتها ولضمان إيصالها إلى المتعلمين.

إلى ذلك، ينبغي التخطيط لإعادة صياغة النقاط المهمّة مرّات متعدّدة في خلال الدرس، لأنّه ما من تفسير واحد واضح لجميع المتعلمين. وفي نهاية المحاضرة أو الدرس، من الجيّد أيضاً تلخيص النقاط المهمّة من خلال قول ما يلي: «أهمّ ما يجب أن نتذكّره هنا هو...». ويمكننا أيضاً إجراء نشاط أو نقاش في نهاية الدرس، لتعزيز الأهداف التعلّمية. ففي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة مثلاً، قد نختار 5 إلى 10 تلاميذ عشوائياً في نهاية الدرس، ليصفوا ما تعلّموه، ويطرحوا الأسئلة التي لديهم، ويقدّموا الاقتراحات بشأن الطريقة التي تمكّنهم، هم وأترابهم، من التعلّم بشكل أفضل.

استخدام أمثلة ذات صلة بموضوع الدرس. عندما نعلّم، لا ينبغي أن نكتفي بتكرار المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي، بل ينبغي أن تصوّر دروسُنا المفاهيم الواردة فيه من خلال أمثلة من واقع الحياة. فلقد أظهرت الأبحاث أنّ إحدى الخصائص المهمّة التي يتحلّى بها المعلّم الفعّال هي قدرته على تناول المفاهيم الصعبة بحيث يتمكّن المتعلمون من فهمها من خلال الأمثلة[20]. ويجب أن نستمدّ الأمثلة من خبرات المتعلمين أو أن تكون ذات صلة بحياتهم. على سبيل المثال، نربط تغيير الفصول بتوقيت زرع الثمار والمحاصيل، ثمّ نربط ذلك بتغيّر الطقس. وعلينا استخدام أمثلة مختلفة لتمثيل الظواهر نفسها، كالأشياء الكثيرة الدائرية الشكل مثلاً. فعندما نستعمل أمثلة مختلفة، نزيد فرص فهم جميع المتعلمين. حتّى إنّنا قد نعبّر عن بعض المفاهيم أو الصور المهمّة بطريقة مسرحية، فإذا كنّا نتكلّم عن القلب مثلاً، نقارنه بحجم قبضتنا.

---

[19] Ericksen, S. C.The Lecture. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan, 1978.

[20] Preparing to Teach the Large Lecture Course. Tools for Teaching. University of California, Berkeley. www.teaching.berkeley.edu/bgd/largelecture.html [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/10/6]

للتذكّر: إنّ اختيار الأمثلة مهمّ جداً. فالمتعلمون سيتذكّرون وسيصغون إلينا أكثر فأكثر إذا كانت الأمثلة قصصية (أي قصيرة ومسلية، وتتمحور حول حدث أو شخص حقيقي)، أو شخصية، أو ذات صلة بالموضوع الذي يتم يُناقش، أو فكاهية).

أخذ مختلف أساليب التعلّم بالاعتبار. يتعلّم المتعلمون بطرق مختلفة، ويعود ذلك إلى العوامل الوراثية، أو التجارب، أو البيئة، أو الشخصية. ولقد تعلّمنا على مرّ السنين أنّ 30٪ من المتعلمين ينجحون في التعلّم عندما يسمعون شيئاً، و33٪ منهم عندما يرون شيئاً، و37٪ منهم من خلال الحركة. فكما يقول المثل الشعبي: «أسمع فأنسى؛ أرى فأتذكّر؛ أفعل فأفهم»[21]، فضلا عن أن الأبحاث التي قامت بدراسة كيفية التعلم أكدت أهمية إشراك المتعلمين في أنشطة متنوعة تدفعهم إلى التفكير والبحث (22) ، إذا اكتفينا بتعليم تلاميذنا عبر جعلهم يصغون إلينا، فلن يتعلّم شيئاً سوى ثلثهم فقط. ويحدث الوضع عينه عندما نكتفي بأن نطلب منهم كتابة شيء ما على دفاترهم. لذلك، فإنّه من المهمّ ابتكار طرق مختلفة لإيصال المعلومات التي تجذب متعلّمين يفضّلون أموراً أخرى، كالإنشاء مثلاً، وتمارين حلّ المسائل، والرسومات، والألعاب، والموسيقى، والتمارين الجماعية والفردية، وما إلى ذلك.

استخدام مجموعة متنوّعة من طرق التعليم

يزداد انتباه تلاميذ الصفوف ذات الأعداد الكبيرة وقدرتهم على التعلّم عندما يتعرّضون لمجموعة متنوّعة من طرق التعليم والخبرات التعلّمية، كتلك الواردة أدناه. والجدير بالذكر هو أنّه لا توجد طريقة فضلى فهذه الطرق تدعم بعضها.

المحاضرات

قد تكون المحاضرات هي أقدم طرق التعليم وأكثرها رواجاً حتّى اليوم، كما أنّها الأكثر شيوعاً في الصفوف الكبيرة. وللمحاضرات عدد من نقاط القوّة ونقاط الضعف[22]. وتشمل نقاط القوّة ما يأتي:

- يمكن للمحاضرات توصيل جوانب هامة للموضوع محل الدراسة بطريقة سريعة ونشطة، كما أنها تعكس شغف المعلم بالموضوع المقدم بطريقة يعجز عنها أيّ كتاب أو وسيلة

[21] الكتيّب 4: تهيئة صف جامع صديق للتعلّم. قبول التنوّع. مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئة جامعة صديقة للتعلّم. بانكوك، اليونسكو: 2004.

How People Learn: Bridging Research and Practice22 M. Suzanne Donovan, John D. Bransford, and James, W. Pellegrino, Editors; Committee on Learning, Research and Educational Practice, National Research Council(1999) available: http://www.nap.edu/catalog/9457.html

[22] Modes of Teaching. http://ftad.osu.edu/Publications/TeachingHandbook/chap-5.pdf #search=’53%A%20 %20Modes%20of%20Teaching’[2006/2/6 تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في]

إعلامية أو نشاط. ويحفز شغف المعلم بدوره المتعلمين ما يزيد من اهتمامهم بالتعلم. ويمكن استخدام المحاضرات لتنظيم المواد بطريقة مميّزة. فهي طريقة أسرع وأبسط لتقديم المعلومات إلى المتعلمين. والمحاضرات مفيدة بشكل خاص بالنسبة إلى المتعلمين الذين يعانون ضعفاً في القراءة أو غير القادرين على تنظيم المواد المطبوعة.

- تتيح المحاضرات للمعلّم أكبر قدر ممكن من السيطرة على الموقف التعليمي. فنمط المحاضرات يسمح للمعلّم بأن يسيطر على وتيرة الصف ودقّة المواد المقدَّمة ونطاقها. والمحاضرات توصل أيضاً كميات كبيرة من المعلومات الواقعية ضمن إطار زمني محدود.
- المحاضرات تتوجّه إلى عدد كبير من المستمعين في الوقت نفسه.
- المحاضرات هي الأقلّ تهديداً بالنسبة إلى المتعلمين، فلا يُطلب منهم القيام بشيء، ولذا فقد يفضلها المتعلمون. المحاضرة تشدّد على التعلّم من خلال الإصغاء، وهذه نقطة إيجابية بالنسبة إلى المتعلمين الذين يتعلّمون جيّداً بهذه الطريقة.

في المقابل، حدّد الباحثون وعددٌ متزايد من المعلّمين، بعض نقاط الضعف في المحاضرات التقليدية، وهي الآتية:

- تعطي المحاضرات المتعلمين دوراً غير فاعل، بدلاً من أن يكون فاعلاً، وهي أقلّ فعالية من التعلّم النشط من حيث تعزيز التفكير أو تغيير المواقف.
- تشجّع المحاضرات التواصل في اتّجاه واحد. فهي لا تتيح فرصة الحصول على تغذية راجعة عن فهم المتعلمين ومدى تعلمهم وتحقق أهداف الدرس. التغذية الراجعة للمحاضرات تتطلّب مهارات فعّالة واستخدام الصوت، وهما عنصران لا يتمّ التشديد عليهما في برامج إعداد وتدريب المعلمين. المحاضرات تضع عبء تنظيم وتكييف المحتوى على المعلّم حصراً، بدون أيّ مشاركة من قبل التلميذ (وقدر قليل من التعلّم).
- المحاضرات تفترض أنّ جميع المتعلمين يتعلّمون بالطريقة نفسها، وبالسرعة نفسها، وبمستوى الفهم نفسه؛ وهذا ليس صحيحاً على الإطلاق.
- ثمّة ميل إلى نسيان المحاضرات بسرعة. فمعظم المتعلمين لا يستطيعون الإصغاء بشكل فعّال إلى محاضرة طويلة (تتجاوز مدّتها 15 دقيقة).

إذا قرّرنا إلقاء محاضرة لصفنا الكبير، يجب أن نتذكّر النقاط الآتية والتي سبق ذكرها ولكننا نذكرها هنا مجددا لأهميتها وارتباطها ببعضها البعض: ..[23]

[23] Modes of Teaching. http://ftad.osu.edu/Publications/TeachingHandbook/chap-5.pdf#search='53%A%20%20Modes%20of%20Teaching' [2006/2/6 تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في

- نكون واثقين ومتمكنين من المادة العلمية التي نقدمها ونخطّط لمحاضرات صغيرة تدعمها نشاطات يقوم بها المتعلمون.
- نطرح سؤالاً في بداية المحاضرة، على أن تُعطى الإجابة عليه في نهاية المحاضرة، أو نستخدم نوعاً آخر من الاستراتيجيات أو التقنيات التي من شأنها أن تحفز المتعلمين وتجذب انتباههم كأن نروي قصّة شخصية، أو رواية مضحكة، أو نكتة.
- نقدّم لمحة عامة عن المحاضرة (أو أهدافها التعلّمية). نكتب على اللوح أو على ملصق، النقاط أو النواحي الرئيسية التي ستتمّ مناقشتها. ويكون ذلك بمثابة «خارطة طريق» لمحاضرتنا، ويستطيع المتعلمون الرجوع إليها أثناء المحاضرة.
- نشرح العلاقة بين موضوع المحاضرة والواقع والحياة اليومية للتلاميذ، كذلك العلاقة بين الموضوع وبين المحاضرات والمواد السابقة.
- نقدّم محاضرتنا بطريقة مثيرة للاهتمام. فبالنسبة إلى كثير من المتعلمين تعتبر المحاضرات التي لا تُنسى هي تلك التي يقدّمها معلّمون يتمتّعون بمهارات عرض فعّالة. وهؤلاء هم المعلّمون الذين:
  - يعدّلون نبرة صوتهم (مثلاً يرفعون ويخفضون صوتهم)، وينطقون الكلمات بوضوح، ويتكلّمون بالسرعة المناسبة (مثلاً يقولون النقاط المهمّة ببطء ويكرّرونها).
  - يتحركون داخل حجرة الدراسة ويقتربون من المتعلمين كلما أمكن ذلك.
  - يتحدثون مع المتعلمين ويحافظون على الاتّصال البصري معهم من دون الانشغال عنهم بالنظر إلى أشياء أخرى في الصف، ما يوحي للتلاميذ بعدم الاهتمام بهم أو الإنصات الجيد إليهم.
  - ويستخدمون الفكاهة أو طرقاً أخرى لإظهار حماسهم وشغفهم بدرس أو مفهوم معيّن.
- نطلب التغذية الراجعة من المتعلمين ونجيب عليها من خلال:
  - المحافظة على الاتّصال البصري مع المتعلمين في أثناء المحاضرة، وذلك لتحديد التلميحات غير اللفظية التي تدلّ على ما إذا كانوا ينتبهون، أو يفهمون، أو يوافقون على ما نقوله.
  - طرح أسئلة محددة وتشجيع الإجابة عنها على سبيل المثال «من منكم يمكن أن يذكر لي استخداماً للرياضيات (الطرح مثلاً) في حياتنا اليومية».
  - إشراك المتعلمين، حتّى في الصفوف الكبيرة، عبر طلب رفع الأيدي، أو إعطاءهم بطاقات ملونة حيث يرمز كل لون إلى إجابة مختلفة. وغالباً ما يكون من المفيد أن ننادي تلميذاً أعطى الإجابة الصحيحة ونطلب منه شرحها.
  - استخدام الثناء. فالإدلاء بالتعليقات الإيجابية عندما تكون مبرّرة من شأنه أن يزيد التعلّم.

- نكرّر أبرز النقاط في نهاية المحاضرة، أو نطلب من أحد المتعلمين تلخيص المفاهيم الرئيسية في المحاضرة (قد يسمح لنا ذلك بأن نعرف بسرعة ما تمّ تعلّمه وما لم يتمّ تذكّره، بحيث يمكننا تحسين محاضرتنا في المرّة المقبلة).
- ندعو المتعلمين إلى طرح الأسئلة والإدلاء بالتعلقيات، عبر طلب الإجابات الشفهية، أو من خلال استطلاعات لا تُذكر فيها الأسماء، تُوزّع ثمّ تُعاد في نهاية الصف[24].

استراتيجيات التعلّم النشط

قل لي، وسأصغي
بيّن لي، وسأفهم
أشركني، وسأتعلّم
- من هنود تيتون لاكوتا -[25]

ينطوي التعلّم النشط على قيام المتعلمين بنشاط ما والتفكير في ما يفعلونه، بدلاً من الإصغاء بطريقة سلبية لمحاضرة يلقيها المعلم. وفي التعلّم النشط، يقل التركيز على نقل المعلومات من المعلّم إلى التلميذ (من خلال المحاضرة مثلاً)، بينما يزداد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التحليلي والنقدي لدى المتعلمين، فضلاً عن استكشاف الاتجاهات والقيم المرتبطة بالمحتوى المقدم للطلاب.. ومن خلال التعلّم النشط، يشارك المتعلمون والمعلّمون في عملية التعلّم، وباستطاعتهم أن يتلقّوا المزيد من التغذية الراجعة بطريقة أسرع[26].

وتظهر دراسات عديدة أهمية التعلّم النشط في تحسين تعلّم التلميذ، وزيادة الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها، فضلاً عن تعزيز التعلّم المستمرّ[27]. ولكن، في الصفوف الكبيرة، غالباً ما يميل المعلّمون إلى

---

[24] Preston, J. A. and Shackelford, R. A System for Improving Distance and LargeScale Classes. Georgia Institute of Technology. http://cims.clayton.edu/jpreston/Pubs/iticse98.htm]
[تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/10/6]

[25] مذكور في: Developing Thinking in Large Classes. Teaching Technologies, Center for University Teaching, University of Ottawa, July 1997. www.uottawa.ca/academic/cut/options/July_97/Opt_thinking.htm
[تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/7/19]

[26] Implementing Active Learning. Houghton Mifflin College Division. Online Teaching Center http://college.hmco.com/psychology/brehm/social_psychology/6e/instructors/active_learning.html
[تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2006/2/6]

[27] Frederick, P.J. “Student Involvement: Active Learning in Large Classes” in Weimer, M (Ed.), Teaching Large Classes Well: New Direction in Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1987.

استخدام المحاضرة والتي تتطلّب جهداً محدوداً من قبل المتعلمين إذا أُجريت على نحو تقليدي، ويبقى دور المتعلمين غير فاعل إلى درجة كبيرة. فصحيح أنّ المحاضرة بحدّ ذاتها ليست طريقة سيّئة للتعليم، ولكن بما أنّ المتعلمين يتعلّمون بطرق متعدّدة ومختلفة، وبما أنّ مشاركتهم النشطة تحسّن تعلّمهم، ينبغي استخدام مجموعة متنوّعة من الاستراتيجيات للتعليم والتعلّم النشط. ويمكن تحسين فعالية المحاضرة من خلال إدراج نشاطات للتعلّم النشط ضمنها، كالتمارين الصفية والتمارين الجماعية.

التمارين الصفية

في الصفوف قليلة العدد (محدودة الكثافة) - الصغيرة الصغير، قد نكون قادرين على إقناع عدد كبير من تلاميذنا بالمشاركة في نشاط معيّن، كجعلهم يطرحون الأسئلة ويجيبون عنها، ويناقشون المسائل، ويضحكون على قصّة فكاهية إنّما ذات صلة، وما إلى ذلك. ولكن في الصف الكبير، قد نواجه صعوبة في إقناع معظم تلاميذنا بالتحدث أمام 60 رفيقاً أو أكثر؛ فهذا الأمر يشكّل مخاطرة كبيرة بالنسبة إليهم. لذا فإنّنا نحتاج إلى مقاربة مختلفة. والتمارين الصفية هي إحدى التقنيات التي يمكننا الاعتماد عليها.

فبينما نحاضر حول موضوع معيّن أو نشرح الحلّ لمشكلة معيّنة، بدلاً من مجرّد طرح الأسئلة على الصف ككلّ والذي عادة ما يليه فترة صمت قد تطول فتضيع وقتا هاما من وقت التعليم، نستطيع أحياناً تكليف المتعلمين بمهمة وإعطاءهم مهلة من الوقت تتراوح بين 30 ثانية وخمس دقائق لإيجاد إجابة. ويمكن استخدام أيّ شيء كمصدر/أساس للتمارين الصفية. على سبيل المثال، نطرح مشكلة ونسأل المتعلمين أن:

- يرسموا خريطة، أو رسماً توضيحياً، أو جدول خطوات، وتسمية أجزائها.
- يضعوا مخطّطاً لكيفية حلّ مشكلة ما، أو للإجابة الصحيحة بنظرهم، وشرح السبب.
- يضعوا قائمة تبيّن كيف ولماذا يُعتبر مفهوم معيّن مفيداً في الحياة اليومية.
- يتبادلوا الأفكار حول سبب صحّة حلّ معيّن أو عدم صحّته تبعاً للحالة.

وفي ما يأتي أمثلة أخرى عن تمارين الصف التي يمكننا تجريبها:[28]

- فروض كتابية قصيرة في الصف، كـ«صياغة المحضر» أو «رسم المحضر» للتلاميذ الأصغر سنًّا، على أن نختار بعض المتعلمين ليقرؤوا أوراقهم أو ليقدّموا صورهم للصف بغية تحفيز النقاش.

[28] Bonwell, C. C. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. St Louis: Center for Teaching and Learning, St. Louis College of Pharmacy, 1995.

- ملخّصات شفهية عن المحاضرة أو القراءات السابقة، أو غير ذلك، على أن يتمّ تحضيرها وتقديمها من قبل المتعلمين.
- سؤال المتعلمين عمّا فهموه لبدء النقاش في الصف.
- استبيانات، ومسابقات بنائية (من دون علامات) لقياس الفهم.
- تقارير حول كيفية استخدام موضوع المحاضرة في الحياة الواقعية.
- قيام المتعلمين بكتابة أسئلة امتحانات متعلّقة بمواد المحاضرة.
- تحليل المتعلمين لمشكلة، أو قصيدة، أو صورة، أو غير ذلك.
- قيام المتعلمين بحلّ مشكلة، ثمّ تقييم أعمال بعضهم البعض.
- شروحات تطبيقية تصوّر مفهوماً مطروحاً في المحاضرة.

إنّ تمارين الصف العفوية في إطار الصف ذي العدد الكبير، تجعل المتعلمين يعملون ويفكّرون. وهاتان هما الطريقتان الرئيسيتان اللتان يتعلّم بهما الإنسان. فهذه التمارين تضمن إصغاء كلّ تلميذ إلينا، لا سيّما إذا استعملناها بشكل منتظم ولكن بشكل لا يمكن للتلاميذ التنبؤ به، حتّى لا يعرف المتعلمون متى سنعطيهم تمريناً. إلى ذلك، تمكّننا هذه التمارين من الحصول على تغذية راجعة فورية حول ما إذا كان تلاميذنا يفهمون ما نقدّمه. وإذا أجريناها بطريقة جيّدة، يمكنها أن تحلّ محلّ «الفروض المنزلية» أي أنّها تجنّبنا ضرورة تصحيح عدد كبير من الأوراق بين ليلة وضحاها.

للتذكّر: أياً كان التمرين الذي نستعمله في الصف، يجب أن ننادي أفراداً معيّنين لتقديم إجاباتهم. فإذا لم نفعل ذلك ولا مرّة، ستقلّ حوافز المتعلمين للعمل على التمارين عندما نعطيها، وسيمتنع الكثيرون عن القيام بها. ولكن، إذا شعروا بأنّنا قد نناديهم، فلن يرغبوا في الشعور بالإحراج، وهكذا يكون أكثر من 90 بالمئة منهم يتعلّمون ما نعلّمه بطريقة ناشطة.[29]

[29] Felder, R. Beating the Numbers Game: Effective Teaching in Large Classes. North Carolina State University, 1997. www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Largeclasses. htm[2005/10/7 تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في]

التمارين الجماعية والتعلّم التعاوني

الأهداف والنشاطات والتصميم

يمكن إجراء التمرين الجماعي في الصف أو خارجه، وهو طريقة جيّدة جداً لإدارة التعلّم النشط للتلاميذ في الصف الكبير. فيعمل المتعلمون معاً لمناقشة المشكلات أو حلّها، وهذه عملية تُسمّى أيضاً بالتعلّم التعاوني. وفي الصف الكبير، يمكن للتلاميذ العاملين في مجموعات من شخصَين أو أكثر مساعدةَ بعضهم البعض والتعلّم من بعضهم البعض. وبهذه الطريقة، لن يملّوا من الإصغاء إلى معلّمهم. فالتمارين الجماعية تعطي المتعلمين فرصة اللقاء والعمل مع بعضهم البعض، وهذه خطوة أولى جيّدة نحو بناء الحسّ المجتمعي. فضلاً عن ذلك، يشكّل العمل مع الآخرين مهارة مهمّة من مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم «الواقعي». وزيادة فرص المتعلمين في العمل معاً يساعدهم على تنمية هذه المهارة. إضافةً إلى ذلك، من شأن العمل ضمن مجموعات صغيرة أن يشجّع المتعلمين الذين قد يمتنعون عن المشاركة في إطار الصف الكبير، حتى يصبحوا متعلّمين ناشطين. ويساعد التعلّم التعاوني أيضاً على المحافظة على انتباه المتعلمين – وهذا من تحديات الصفوف ذات الأعداد الكبيرة – وزيادة تفكير المتعلمين.

يمكن أن نذكر ثلاثة أهداف رئيسية لاستخدام المجموعات الصغيرة في الصفوف الكبيرة:[30]

- توفير الطاقة والتفاعل، وهذا ما يمكّن المزيد من المتعلمين من التفكير في خلال الصف، والمشاركة بطريقة نشطة، وتوليد المزيد من الأفكار حول نصّ أو موضوع معيّن.
- إعطاء المعلّم فرصة للتفاعل مع المزيد من المتعلمين بينما يتجوّل في القاعة.
- توفير استراحة قصيرة وتجديد الطاقة، وهذا ما يزيد احتمال إصغاء المتعلمين إلى المحاضرة التي سيلقيها المعلّم في الـ20 دقيقة المقبلة.

يمكننا استخدام ثلاثة أنواع رئيسية من التمارين الجماعية لتحقيق هذه الأهداف والمساهمة في مجموعة متنوّعة من الغايات التعلّمية في الصفوف الكبيرة.[31]

---

[30] Developing Thinking in Large Classes. Ottawa: Center for University Teaching, University of Ottawa, July 1997

[31] Large Classes: A Teaching Guide - Collaborative/Cooperative Learning. Center for Twenty-First Century Skills, Developed by the Metiri Group in partnership with The North Central Regional Educational Laboratory©NCREL, enGauge—available at: http://enGauge.ncrel.org and www.metiri.co Teaching Excellence, University of Maryland, 2005. www.cte.umd.edu/library/large/coll.html [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/10/7]

1. **تمارين التنمية المعرفية**. نضع مجموعة من المتعلمين في حالة واقعية أو في حالة محاكاة، ونطلب منهم حلّ مشكلة معيّنة. وكبديل، نكتب على اللوح سؤالاً أو عبارة تحتوي على أخطاء. قد تكون هذه الأخطاء بنيوية (كالأخطاء النحوية)، أو تفسيرية (كالأخطاء في الحكم أو في استخدام الوقائع). وبواسطة اللغة والمصطلحات التي يفهمونها، نطلب منهم العمل ضمن مجموعات صغيرة ووصف المشكلة أو الخطأ (إذا لم يكن قد أُعطي)، وتحليل الأسباب (التشخيص)، وتحديد ما أدّى إلى وجود هذه الأسباب (التفسير والتحليل)، والحل/الحلول التي يمكن اقتراحها أو إجراؤها. في الرياضيات مثلاً، نستطيع إعطاء «مشكلة قصصية» لمجموعة من المتعلمين لكي يحلّوها. وفي العلوم، يمكننا أن نطلب منهم تصنيف مجموعة من الأغراض تبدو غير مترابطة، ضمن فئات منفصلة، وتعليل سبب اختيارهم لهذه الفئات.

2. **تمارين الاستكشاف**. نعطي لكلّ مجموعة موضوعاً محدّداً لكي تدرسه (البحث)، ونتيح لها الوصول إلى موارد يمكنها من خلالها تعلّم معلومات مهمّة عن هذا الموضوع. وقد تكون هذه الموارد كتباً، أو قد تكون أشخاصاً في المجتمع المحلّي لديهم معرفة حول كيفية القيام بنشاط ما (كرقصة أو أغنية تقليدية مثلاً)، أو كيفية صنع غرض معيّن. وعندما تصبح المجموعات جاهزة، يقومون بتحضير وتقديم عرض مصمّم لتعليم الصف ما تعلّموه.

3. **التمارين النفسية-الحركية**. تركّز هذه التمارين على تنمية مهارة معيّنة، كالرسم، والتحرير، وحلّ المشكلات بسرعة، وما إلى ذلك. ففي المجموعات، يتمرّن المتعلمون ويتلقّون النقد من زملائهم في المجموعة. وفي نهاية التمرين، يقوم متطوّعون بعرض المهارة الجديدة على الصف.

وعند تصميم تماريننا الجماعية (أو حتّى التمارين الفردية)، يجب أن تكون المهمة التي نطلب من المتعلمين إنجازها محدّدة وواضحة. فالمهام المحدّدة، كإنجاز ورقة عمل أو حلّ مشكلة أو الإجابة عن أسئلة محدّدة، تساعد في الحفاظ على تركيز تلاميذنا.

وعلى غرار المهمة التي ينبغي أن تكون واضحة، يجب أن تكون التعليمات التي نعطيها للمجموعات واضحة وبسيطة ومركّزة على إنجاز المهمة. وعلينا أن نقول لهم كيف يجب أن يكون المنتج النهائي إذا أمكن ذلك (المثال يكون أحياناً مفيداً هنا). كذلك، ينبغي أن نحرص على اختيار المهلة المناسبة للمهمة والتي تساعد في الحفاظ على تركيز المجموعات. فقد نقول على سبيل المثال: «في مجموعتكم المؤلّفة من أربعة أو خمسة تلاميذ، جِدوا أربع أو خمس حالات تبرز فيها قيمة القدرة على ضرب الأرقام في الحياة اليومية، كعندما يبيع أهاليكم حبوبهم في السوق. لديكم 10 دقائق لإنهاء هذا التمرين.» ونطلب من كلّ مجموعة تعيين شخص يقوم بتسجيل النتائج التي توصّلوا إليها. وبعد انتهاء

الوقت أو عندما تنتهي جميع المجموعات من عملها، نختار عشوائياً 5 أو 8 مجموعات لعرض نتائجها. بعد ذلك، نسأل المجموعات الأخرى إن كان لديها إجابات مختلفة لإضافتها إلى النتائج التي قد عُرضت. ويمكننا أن نخطّط لتمرين جماعي يتولّى فيه كلّ عضو من المجموعة مهمة خاصة مرتبطة بالآخرين، حتّى إنّنا نستطيع أن نطلب من كلّ مجموعة توقيع عقد يوافق بموجبه الجميع على القيام بمهمّته الخاصة وإنهائها في تاريخ معيّن.

وثمّة تحدٍّ آخر أيضاً للتعليم في الصفوف الكبيرة، وهو عدم وجود ما يكفي من الكتب أو الوسائل التعليمية والتعلّمية المساعِدة. غير أنّ التمارين الجماعية قد تساعدنا على الإدارة بعدد قليل من الكتب المدرسية أو أحيانا كتاب واحد. وعند تصميم تمارينِنا الجماعية، يجب أن نخطّط لمجموعة متنوّعة من النشاطات التي يمكن استخدامها عندما يكون لدينا كتاب واحد فقط.

ولدى إجراء التمارين الجماعية، ننظّم المجموعات بما يتناسب مع قدرات المتعلمين. وقد نفذ معلّمو الصفوف ذات الأعداد الكبيرة الكثير من الاستراتيجيات المختلفة مثل:

- **مجموعات ذات قدرات متنوّعة.** يقوم المتعلّمون الأكثر قدرةً من غيرهم في المجموعة بمساعدة الآخرين على التمكّن من العمل، بحيث لا يحتاج المعلّم إلى تعليم بعض الأجزاء.
- **مجموعات ذات قدرات متساوية.** يستطيع المعلّم ترك المجموعات المؤلّفة من متعلّمين أسرع من غيرهم ليقوموا بالعمل بمفردهم. ويعطي مساعدة إضافية لكلّ متعلّم في المجموعات الأبطأ.
- **قادة/مراقبو المجموعات.** إنّ بعض المعلّمين يعيّنون المتعلّمين الأكثر سرعة وقدرة ليكونوا قادة أو مراقبين يساعدون المتعلّمين الأبطأ منهم.

ويجب أن نتابع المجموعات بأنفسنا. ففي خلال العمل الجماعي، علينا أن نتجوّل في أرجاء الصف لرؤية التقدّم الذي يحرزه المتعلّمون، والمشكلات التي تعترضهم. وحيث تدعو الحاجة، يمكننا إعطاء النصائح، والتشجيع، والمساعدة الفردية الإضافية.[32]

[32] Teaching Large Classes. Teachers in Action, BBC World Service / OLSET. http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/large_classes.shtml#discipline

تقييم التمارين الجماعية

ثمّة طرق كثيرة لتقييم التمارين الجماعية حتى نتأكد من أن أفراد المجموعة قد شاركوا جميعا بالمهمة وتعلموا منها ؛ على سبيل المثال:[33]

1. طلب نوع من المنتج الجماعي للتمارين التي يمكن وضع العلامات عليها.

للتذكّر: إنّ تصحيح 10 أوراق أو مشاريع ووضع العلامات عليها أسهل بكثير من تصحيح 60 منها.

2. مراقبة المجموعات وأعضائها بدقّة، ووضع علامات على المشاركة الفردية وعلى جودة العمل الجماعي.
3. طلب منتج فردي أحياناً استناداً إلى العمل الجماعي، كورقة سريعة عن مسألة تعلّموها من التمرين، أو مسابقة قصيرة، أو عرض شفهي يقدّمه أعضاء من المجموعات مُختارون عشوائياً. فمن شأن ذلك أن يكافئ المتعلمين الذين اشتركوا بطريقة ناشطة في تعلّم المجموعة، ويعيق «الاستغلال» أو عدم مشاركة بعض أعضاء المجموعة.
4. استخدام التقييمات من قبل الأتراب في نهاية التمرين؛ على سبيل المثال، نعطي كلّ تلميذ في المجموعة «بطاقة علامات» ونطلب منه وضع علامة لكلّ عضو من أعضاء مجموعته. ويجب أن نحرص على قيام المتعلمين بملء البطاقات فردياً وسرياً من دون مراقبة أعضاء المجموعة الباقين. وتُعتبر هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص لتقدير المساهمات النسبية للأعضاء في الصف الكبير، في حين أنّه قد يكون من الصعب علينا تقييم جميع الأفراد شخصياً.

استراتيجيات أخرى من التعلّم النشط

ثمة استراتيجيات أخرى كثيرة للتعلّم النشط يمكننا استخدامها في الصفوف الكبيرة. ولا يحتاج جميع تلاميذنا إلى المشاركة في هذه النشاطات كلّها، لا سيّما تلك التي تتطلّب إجابات فردية؛ فقد لا يتوافر الوقت الكافي في الصفوف الكبيرة. ولكن، يجب إعطاء جميع المتعلمين فرصة المشاركة في كثير من هذه النشاطات. أمّا التحدّي فيكمن في اختيار نوع النشاط ليتلاءم مع الغاية أو الهدف الذي نريد بلوغه في درس معيّن.[34]

[33] Dion, L. "But I Teach a Large Class," in: A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness, Spring 1996, University of Delaware. www.udel.edu/pbl/cte/spr96-bisc2.html[تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/10/6]

[34] مقتبس من: Drummond, T. A Brief Summary of the Best Practices in College Teaching. North Seattle Community College, Washington. www.fctel.uncc.edu/pedagogy/basicscoursedevelop/BestPractices.html [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/10/7]

الأدوار. تُعطى لكلّ تلميذ دقيقتان أو ثلاث دقائق للتعبير عن وجهة نظره حول موضوع معيّن، أو أنّه يمرّر دوره، فيما يصغي الآخرون. للتلاميذ الأكبر سنًّا، قد يكون الموضوع مسألة مثيرة للجدل أو داعية للتفكير، مثل «التربية قيّمة لحياتي اليومية.» أمّا للتلاميذ الأصغر سنًّا فنختار موضوعاً بسيطاً، مثل: «ما الذي أحبّه في المدرسة.» فهذا النشاط يوضح مجموعة من وجهات النظر التي يمكننا أخذها بعين الاعتبار عند إعطاء دروسنا، فضلاً عن بناء حسّ من «المشاركة الآمنة» والثقة لدى تلاميذنا.

العصف الذهني نطلب من المتعلمين فرداً فرداً التفكير حول مسألة أو مشكلة ما، وتعداد أسبابها المحتملة، مثلاً: «لماذا تصبح المياه نادرة؟» أو «كيف يمكننا تحسين مدرستنا؟» بعد ذلك، نقسّم المتعلمين إلى مجموعات ونطلب منهم تبادل آرائهم وتجميع لائحة بالاحتمالات. كذلك، يجب أن نشدّد على أنّ الناس الذين يعملون معاً قد يبتكرون أكثر ممّا يبتكر شخص واحد بمفرده.

المحاكاة والألعاب. نطلب من المتعلمين لعب الأدوار في حالة معيّنة؛ مثلاً: «ما الذي قد يحصل إذا واجهتم متنمّراً؟ ماذا سيفعل؟» من خلال ابتكار حالات واقعية مؤقتاً، يستطيع تلاميذنا التمرّن على التكيّف مع حالات مجهدة، أو غير مألوفة، أو معقّدة. كذلك، علينا تشجيع الألعاب التي تضع المتعلمين في دور جديد قد يكون يواجهه تلاميذ آخرون، وذلك بغية تشجيع التعاطف. على سبيل المثال، نعصب أعين المتعلمين ونطلب منهم تحديد أصدقائهم بمجرّد الاستماع إلى أصواتهم أو لمس وجوههم.[35]

نماذج المفاهيم. تنجح هذه الاستراتيجية بشكل خاص لدروس العلوم أو الرياضيات. نوزّع أوراقاً على المتعلمين أو نكتب على اللوح مجموعة من الأسئلة التوجيهية. ثمّ يعمل المتعلمون ضمن مجموعات صغيرة – أو بإمكاننا إدارة نقاش للصف ككلّ – لاكتشاف طريقة عمل شيء معيّن أو بناء نموذج مفاهيمي. ويمكنهم صنع رسوم بيانية خاصة بهم وتسجيل ملاحظاتهم.

حلّ المشكلات والشروحات التطبيقية - العروض. نشجّع المتعلمين، سواء فردياً أو ضمن مجموعات، على أن يشرحوا كيف توصّلوا إلى إيجاد حلّ لمشكلة معيّنة. ويمكننا أيضاً أن نطلب منهم برهنة طريقة عمل شيء ما؛ مثلاً، كيف يعمل ميزان الحرارة، أو لماذا تتحرّك دواليب الدراجة.

[35] للمزيد من الألعاب، راجع: الكتيّب 6: البيئة الجامعة الصديقة للتعلّم الصحّية والحامية. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئة جامعة صديقة للتعلّم. اليونسكو بانكوك، 2004.

تعليم الأقران أو الخلايا التعلّمية. نختار بعض المتعلمين بطريقة عشوائية لكي يقرؤوا عن موضوع محدّد، ثمّ يعلّموا خلاصة المادة لشريك معيّن، أو لمجموعة، أو للصف ككلّ.

جلسات تصميم الملصقات. تقوم مجموعات مؤلّفة من ثلاثة إلى خمسة تلاميذ بتحضير ملصق يبيّن عمل المجموعة من حيث (أ) تحديد مشكلة أو مسألة مثيرة للجدل وتوضيحها، و(ب) إيجاد المعلومات والموارد المناسبة بشأن المسألة، و(ج) القيام بتقرير عن الدلائل التي وجدوها. ويمكن استخدام هذه الطريقة أيضاً لبرهنة النماذج المفاهيمية كما وصفنا سابقاً. وبالنسبة إلى المتعلمين الصغار، نطلب منهم رسم ملصق حول موضوع مهمّ، كـ«مدرسة الأحلام». وقد نطلب منهم أيضاً الكتابة عن هذا الموضوع في إحدى زوايا الملصق إذا كانوا قادرين على ذلك. فهذا يساعدهم على اكتمال مهاراتهم الفنية والكتابية وتحسينها.



تقييم التعلّم والتعليم في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

دور التغذية الراجعة

تتمثّل إحدى الصعوبات البارزة التي نواجهها عندما نعلّم صفوفاً ذات أعداد كبيرة، في إيجاد طرق لتوفير التغذية الراجعة للتلاميذ وتلقّيها منهم. فالتغذية الراجعة تساعد المتعلمين على رؤية مدى حسن عملهم وما إذا كانوا يفهمون المادة التي نعلّمهم إياها. وبالتالي، كلّما أعطيناهم المزيد من التغذية الراجعة، كان ذلك أفضل لأنّ ذلك لا يساعدهم فحسب بل يساعدنا نحن أيضاً. على سبيل المثال، نسأل المتعلمين عن رأيهم في سرعة محاضراتنا ونشاطاتنا: هل نعمل بشكل سريع جداً؟ كيف ترتبط المحاضرات بالنشاطات الرئيسية، بما في ذلك القراءات؟ هل يفهم تلاميذنا أمثلتنا وكيفية استخدامها لتصوير النقاط الرئيسية؟ إضافةً إلى التكلّم مع تلاميذنا، يمكن للتمارين الكتابية في الصف والنشاطات الجماعية أن تزوّدنا بهذه المعلومات، كما وصفنا في القسم السابق.

إعطاء الفروض

تشكّل الفروض واحدة من أبرز الوسائل التي تخوّلنا مساعدة المتعلمين على تعلّم المفاهيم المهمّة. وهي أيضاً الوسيلة للبدء بقياس إنجازات تلاميذنا لكي نعطيهم معلومات مرتجعة بنّاءة. فصحيح أنّ عدد المتعلمين في الصف الكبير قد يجعل من الصعب مراجعة الكثير من الأوراق، أو المشاريع، أو الامتحانات الفردية، غير أنّ ذلك لا ينبغي أن يمنعنا من إعطاء المتعلمين فروضاً ذات صلة، الكتابية منها بشكل خاص. وفي ما يأتي بعض الاقتراحات للتأكّد من أنّ فروضنا مفيدة لنا ولتلاميذنا.

اختيار فروض مرتبطة بأهدافنا ونواتج التعلم المرجوة. تشكّل الفروض جزءاً مهمًّا من عملية التخطيط والتعلّم، لا سيّما في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة حيث تبرز الحاجة إلى متابعة تعلّم تلاميذ كثيرين. بالتالي، عندما نصمّم دروسنا، يجب أن نعتمد مقاربة محورها التلميذ، من خلال التركيز على ما سيفعله تلاميذنا لبلوغ الأهداف التعلّمية والمخرجات التعلّمية المرجوّة. ومن الأسئلة المهمّة التي يجب أن نطرحها على أنفسنا: هل تناسب فروضي نوع التعلّم الذي أريده لتلاميذي؟ هل تناسب أساليبَ التعلّم

المختلفة التي قد يعتمد عليها تلاميذي؟ هل تساعدهم على فهم المفاهيم المهمّة أو تعلّم المعلومات المهمّة؟ هل تساعدهم على تحقيق مخرجات تعلّمية جيّدة؟

تصميم الفروض بحيث تقيس ما إذا كان تلاميذنا يتعلّمون ما نعلّمه. في الكثير من الصفوف الكبيرة، يشدّد المعلّمون على الحصول على الإجابة الصحيحة لمشكلة ما، وهذا ما تقيسه أسئلة الصح/الخطأ أو الأسئلة المتعدّدة الاحتمالات التي من السريع والسهل تصحيحها ووضع العلامات عليها. غير أنّ مخرجات تعلّم المتعلمين يجب أن تتضمّن أيضاً تنمية قدراتهم على شرح العملية (الـ«كيف») التي حلّوا المشكلة من خلالها، وليس مجرّد إعطاء الإجابة. في الصفوف الكبيرة، يمكننا القيام بذلك بطرق متعدّدة، كأن نطلب من المتعلمين إظهار كيفية قيامهم بحلّ المشكلة المعطاة في فرضهم المنزلي، ثمّ أن نختار أمثلة جيّدة لعرضها للصف بأكمله. وفي خلال الصف، يمكننا أن نطلب من بعض المتطوّعين شرح عملية حلّ المشكلة للصف. كذلك، يمكننا أن نعطي مشكلة لتلاميذنا وأن نطلب منهم أن يعملوا ضمن مجموعات لتصف كيف يمكن حلّها.

تصميم فروض تظهر ما إذا كان المتعلمون قادرين على تطبيق ما يتعلّمونه في الحالات اليومية، وليس مجرّد فهم ما يقدم. نعطي بعض التمارين في الصف والفروض خارجه حتى نرى ما إذا كانوا قد نمّوا هذه القدرة. على سبيل المثال، نعطيهم فرضاً، سواء فردياً أو ضمن مجموعات، لمراقبة كيفية استخدام المفاهيم الحسابية في السوق أو عند بناء بيت. فهذه الاستراتيجيات تساعدنا على التأكّد من دقّة عمليات التفكير لدى تلاميذنا ومهاراتهم التحليلية. واستناداً إلى قياسنا، يمكننا عندئذ إعطاؤهم معلومات مرتجعة فورية لتحسين مهاراتهم.

للتذكّر: يستطيع الكثير من المتعلمين حلّ مشكلة ما، ولكن ما يجب أن نطلبه منهم هو لماذا توصّلوا إلى إجابة محدّدة، بدلاً من التركيز حصراً على كيفية التوصّل إلى هذه الإجابة. فهذا هو البرهان الحقيقي على التعلّم في أيّ موضوع كان[36].

توفير تعليمات واضحة للفروض كافة. عندما كنّا تلاميذ، هل سبق أن قلنا لأنفسنا: «لا أعرف ما يريدني المعلّم أن أفعله تحديداً في هذا الفرض»؟ على الأرجح، تبادر هذا السؤال إلى أذهان الكثيرين منّا. فحتى نكون قادرين على إعطاء معلومات مرتجعة جيّدة، ينبغي أن نحدّد بوضوح الفرض الذي نعطيه للتلاميذ حتى يعرفوا ما هو المتوقّع منهم. فقد يعطي بعض المعلّمين فرضاً شفهياً في نهاية الصف

[36] Student Ratings of Teacher Effectiveness: Creating an Action Plan. Center for Support of Teaching and Learning, Syracuse University, New York. http://cstl.syr.edu/cstl2/Home/Teaching%20Support/Teaching%20at%20SU/Student%20Ratings/ 12A500.htm [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2006/1/30]

كفرض منزلي. ولكن لسوء الحظ، لا يتمكّن جميع المتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة من سماع الفرض، أو سماعه بشكل كامل، أو قد لا يكون لديهم الوقت الكافي لتدوينه على دفاترهم. وبغضّ النظر عمّا إذا كان الفرض معطى للصف أو للمنزل، تتمثّل الاستراتيجية الفضلى في إعطاء ورقة فروض، ويُفضّل أن تُوزّع بدلاً من أن تُكتب على اللوح (لأنّ من الممكن محوها بسرعة). فهذه الورقة تساعد المتعلمين من جهة لأنّهم سيعرفون تحديداً ما عليهم القيام به بعد عودتهم إلى المنزل أو في أثناء العمل في الصف. ومن جهة أخرى، إنّ هذه الورقة تساعدنا نحن أيضاً، لأنّها سترغمنا على التفكير في كلّ جانب من جوانب الفرض قبل إعطائه لتلاميذنا. وسيسمح لنا ذلك بتصميم الفرض بحيث يقيس المعارف والمهارات التي نريد أن يقيسها. إلى ذلك، يجب أن نحرص على مناقشة ورقة الفروض مع تلاميذنا، وهذا ليس وقتاً ضائعاً لأنّه يجنّب المتعلمين التشتّت والضغط النفسي. فالأسئلة التي يطرحها المتعلمون في أثناء مناقشة الفرض تساعدهم أيضاً على البدء بوضع إطار للعمل. كذلك، يمكننا استثمار هذا الوقت لاستباق المشكلات والطرق لتجنّبها.

إعطاء المتعلمين مجموعة متنوّعة من الفرص لإظهار ما يتعلّمونه. إذا أعطينا المتعلمين فرصاً كثيرة لإظهار ما يتعلّمونه، سنحصل على صورة أكثر دقّة عن إنجازهم التعلّمي وعلى قاعدة أكثر اطّلاعاً لإعطاء التغذية الراجعة. غير أنّه من المهمّ استخدام مجموعة متنوّعة من الطرق – كالمشاريع، والعروض الجماعية، والأوراق، والامتحانات، وأنواع أخرى من الفروض – المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمخرجات التعلّمية. فضلاً عن ذلك، لقد أشارت الأبحاث إلى أنّ التغذية الراجعة البنّاءة والدلائل على تقدّم المتعلمين، تشكّل حافزاً للتعلّم. فهم بحاجة إلى معرفة ما الذي يحسنون فعله وما الذي يحتاجون إلى تحسينه. ومن المهمّ أن نثني على نقاط القوّة لديهم، وأن نكون بنّائين ومساعِدين لهم قدر الإمكان عند الإشارة إلى نقاط ضعفهم[37].

في الصفوف الكبيرة، من الصعب جداً تزويد كلّ تلميذ بتغذية راجعة فردية. ومن أجل تحديد المتعلمين الذين يحتاجون إلى المزيد من التغذية الراجعة المشخصَنة، وإدارة الأعمال الورقية في الصفوف الكبيرة، يعمد معلّمون كثر إلى استخدام طريقة «المحفظة». والمحفظة عبارة عن ملف، كظرف المانيلا مثلاً، يحتوي على نماذج عن فروض التلميذ، كالنصوص الإنشائية، والقصص، والتقارير؛ والرسوم، والصور، والخرائط، والرسوم البيانية؛ إضافةً إلى أوراق العمل الخاصة بالرياضيات، والفروض الأخرى، والخطوط البيانية. إلى ذلك، يمكننا أيضاً تسجيل نشاطات المتعلمين اللاصفية، كتحمّل المسؤولية في أحد نشاطات الصف مثلاً. وتُنظَّم مواد المحفظة بحسب تسلسلها الزمني، على أن يرد في كلّ بند تاريخه والسياق الذي أُنتج فيه. على سبيل المثال، قد يكون السياق على النحو التالي: «**لقد**

[37] المرجع نفسه.

كان هذا عملاً كتابياً حرًّا من دون مساعدة. أُعطي الموضوع وبعض المفردات الأساسية ليس إلا. وخُصّصت ثلاثون دقيقة لهذه المهمة». فالمحفظة هي إذاً سجلّ لعملية التعلّم الخاصة بكلّ تلميذ، أي ما تعلّمه وكيف تعلّمه. فهو يتبع نجاحات التلميذ بدلاً من إخفاقاته. وبعد تنظيم المحفظة، يمكننا، نحن وتلاميذنا، تقييم إنجازاتهم. وعلينا مراجعة المجموعة الكاملة من الأعمال مرّتين في الفصل على الأقلّ، لتحديد المتعلمين الذين يحتاجون إلى المزيد من الانتباه الفردي وفي أيّ ناحية/نواحٍ. كذلك، نسألهم عن أفضل الطرق التي يتعلّمون من خلالها، ونقرّر ما هي النشاطات الإضافية التي يمكنهم القيام بها لتحسين تعلّمهم[38].

إعطاء الامتحانات

الاختبارات هي ربّما أكثر الطرق شعبية لقياس الإنجاز التعلّمي. وفي الصفوف الكبيرة، يخشاها المعلّمون والمتعلمون على حدّ سواء. فالمتعلمون يخشون إجراءها والرسوب فيها، والمعلّمون يخشون تصحيحها ووضع العلامات عليها.

وقد تكون الامتحانات/الاختبارات الموضوعية (كالامتحانات بالأسئلة المتعدّدة الاحتمالات)، أو ذاتية (كالامتحانات الإنشائية)، أو مزيجاً من الإثنين معاً. ولكن في بعض الحالات، قد لا تمكّننا فعلاً من معرفة ما إذا كان المتعلمون قد تعلّموا حقاً وما إذا كانوا قادرين على تطبيق ما علّمناهم إياه. وتلك هي الحال بشكل خاص بالنسبة إلى الامتحانات بأسئلة صح/خطأ التي تعتمد بالدرجة الأولى على التلقين بدلاً من التطبيق. كيف يمكن تحسين عملية الامتحان؟ في ما يأتي بعض الخيارات، فلنفكّر لإيجاد المزيد منها!

وضع امتحانات «تبدو» مألوفة للتلاميذ. فهذا يساعد على التخفيف من القلق الذي ينتاب تلاميذ كثراً جرّاء الامتحانات. يجب أن تكون أسئلة الامتحانات بالشكل نفسه الذي استعملناه في المسابقات، أو الفروض المنزلية، أو المحاضرات، أو النقاشات. في الواقع، عندما يرى المتعلمون رابطاً بين الأمور التي يُطلب منهم القيام بها في الصف وأوقات درسهم الخاصة من جهة، وتلك التي سيُسألون عنها في الامتحان من جهة أخرى، يعطيهم ذلك حافزاً أكبر لبذل الجهد.

إجراء جلسات مراجعة. عندما يقترب موعد الامتحان، يجب علينا تخصيص بعض أوقات الصف لإجراء جلسات مراجعة مع الصف بكامله أو ضمن مجموعات. ويمكن تمضية ثلث وقت الجلسة في تقديم

[38] الكتيّب 5: إدارة الصف الجامع الصديق للتعلّم. قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئة جامعة صديقة للتعلّم. بانكوك: اليونسكو. 2004.

محاضرة قصيرة تلقي الضوء على أبرز النقاط في موضوع ما، أمّا الوقت المتبقّي فيُترك لأسئلة المتعلمين و/أو للقيام بتمرين تطبيقي قصير. وتعطينا جلسات المراجعة أيضاً معلومات مرتجعة حول ما تعلّمه تلاميذنا بالفعل، كذلك تساعدنا على تصميم امتحانات أكثر فعالية تبرهن هذا التعلّم.

تأليف امتحانات تبرهن على التعلم بدلاً من الامتحانات التقليدية بالأسئلة المتعدّدة الاحتمالات، أو بموازاتها، يمكننا تجريب اقتراح أو أكثر من الاقتراحات الآتية لنرى ما إذا كان تلاميذنا قادرين على تطبيق ما تعلّموه[39].

- نضيف أسئلة إنشائية قصيرة؛ على أن نحدّ من طول الإجابات من خلال تزويد المتعلمين بمساحة محدودة لها (مربّع «الإجابة»). فهذه المساحة الصغيرة تجبر تلاميذنا على التركيز على النقاط الأساسية. فتصحيح 60 إجابة من أربعة سطور ووضع العلامات عليها أسهل بكثير من تصحيح 60 إجابة بصفحة كاملة أو حتّى بنصف صفحة ووضع العلامات عليها.
- نطلب من المتعلمين أن يجيبوا عن الأسئلة من خلال الرسوم البيانية، أو جداول الخطوات، أو الصور. فهذه قصيرة وسهلة للتصحيح ووضع العلامات، ولكنّها في الوقت نفسه تزوّدنا بالكثير من المعلومات حول مهارات التلميذ التحليلية.
- بالنسبة إلى بعض الأسئلة المتعدّدة الاحتمالات، نطلب من التلميذ اختيار الإجابة الصحيحة، ثمّ إعطاء شرح من سطر أو سطرين يبيّن كيفية الحصول على هذه الإجابة.
- نعطي فحوصات جماعية. يمكن وضع العلامة نفسها لجميع أعضاء المجموعة، استناداً إلى «المنتج الجماعي» الذي ينتجونه. وبالنسبة إلى الأفراد، نطلب من أعضاء المجموعة وضع العلامات لبعضهم البعض من دون ذكر الأسماء، ثمّ نعطي معدّل علامة المجموعة لكلّ تلميذ.
- وكتمرين كتابي، نطلب من المتعلمين توليد أسئلة وإجابات خاصة بهم للفحص، استناداً إلى محاضرات صفنا ونشاطاته. ويمكن استخدام هذه البنود في الفحوصات الفعلية، فقد يفهمها المتعلمون أكثر من الأسئلة التي نؤلّفها نحن.

الاعتراف بأنْ الامتحانات ليست كلّها مثالية. في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة حيث يكون عدد المتعلمين كبيراً وتتعدّد أساليبهم التعلّمية، قد لا تنجح استراتيجية «الامتحان الذي يناسب الجميع». فقد يتضمّن الامتحان بنوداً تطرح إشكالية إمّا لبعض المتعلمين، وإمّا للكثيرين منهم، وإمّا للصف بأكمله. فلقد أشارت الأبحاث إلى أنّ المتعلمين يرضون أكثر بالامتحان الموضوعي إذا سُمح لهم بالتعليق على عدالة

[39] Student Ratings of Teacher Effectiveness: Creating an Action Plan. Center for Support of Teaching and Learning, Syracuse University, New York. http://cstl.syr.edu/cstl2/Home/Teaching%20Support/Teaching%20at%20SU/Student%20Ratings/ 12A500.htm [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2006/1/30]

الأسئلة[40]. ففي الامتحان، يجب أن نترك مساحة للتلاميذ الأكبر سنًّا للتعليق على بعض البنود. وإذا أظهر التعليق أنّ التلميذ فهم المادة، وليس السؤال (الذي قد يكون مطروحاً بطريقة ضعيفة)، يمكن إعطاء التلميذ علامة إضافية على البند. ويمكننا أيضاً استخدام هذه الطريقة لتحديد بنود/أسئلة الامتحان التي طرحت إشكالية لتلاميذ كثر أو حتّى للصف بأكمله. أمّا بالنسبة إلى المتعلمين الأصغر سنًّا فيجب حفظ سجلّ بالبنود التي غالباً ما يجيبون عنها بطريقة غير صحيحة. وفي ما يتعلّق بهذه البنود، إذا كانت المشكلة عائدة إلى ضعف الصياغة، فيجب إلغاء البند. أمّا إذا كانت ناتجة عن سوء فهم، فنحتاج إلى إعادة تعليم المفهوم الذي كنّا نختبره.

تصحيح الفروض والامتحانات ووضع العلامات

إعطاء تغذية راجعة سريعة عن التكليفات المنزلية غالباً ما لا يتوافر الوقت الكافي للمعلّمين حتى يصحّحوا الفروض المنزلية لأكثر من 60 تلميذاً. وكما ذكرنا سابقاً، فإنّ إحدى الطرق التي تسمح لنا بتخفيض كمية الفروض التي علينا تصحيحها تتمثّل في جعل المتعلمين يقومون بالفروض ضمن مجموعات. فتصحيح 10 فروض أسهل من تصحيح 60! وثمّة طريقة أخرى، وهي إعطاء فرض قصير في الصف يقوم به كلّ تلميذ بمفرده، والطلب من المتعلمين إحضار فرضهم المنجز لنا عندما ينهونه. بهذه الطريقة، يمكننا تصحيحه حالاً وإعطاؤهم معلومات مرتجعة فورية. فهذه الإجابة السريعة تضمن أن يكون تلاميذنا ما زالوا يفكّرون في الفرض، أي أنّ معلوماتنا المرتجعة ستترك أثراً أكثر إفادة. إضافةً إلى ذلك، إنّ معلوماتنا المرتجعة السريعة تبيّن لتلاميذنا أهمية ما يتعلّمونه، وتُظهِر لهم أنّنا مهتمّون بأن يتعلّموا الدرس جيّداً. ولتجنّب وقوف صف من المتعلمين أمام مكتبنا، نطلب منهم أخذ قطع ورقية مرقّمة عند الانتهاء من عملهم، والمجيء إلى مكتبنا عندما ننادي رقمهم. ولإعطائهم ما يفعلونه فيما ينتظرون رؤيتنا، يمكننا أن نطلب منهم القيام بفرض كتابي قصير، قد يكون مخصّصاً للحصول على علامات إضافية.

حتّى إنّنا قد نطلب من المتعلمين الأكبر سنّاً في الصفوف الأعلى أن يساعدونا في تصحيح فروض تلاميذنا؛ أو قد يتبادل تلاميذنا فروضهم ويصحّحوا أعمال بعضهم البعض. غير أنّنا نحتاج إلى مراقبة تصحيحهم. ولكن، قد يشكّل ذلك تمريناً أكثر متعة، فنرى كيف يقيس المتعلمون أداء بعضهم بعضاً، ونتمكّن من الحصول على معلومات مرتجعة قيّمة حول ما يفهمونه وما لا يفهمونه.

[40] Large Classes: A Teaching Guide - Giving Students Feedback. Center for Teaching Excellence, University of Maryland, 2005. www.cte.umd.edu/library/large/feeds.html [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/01/7]

وإذا كان التكليف/المنزلي جزءاً أساسياً من صفنا، ولم يتوفر لدينا من يمكنه أن يساعد في عمليات التصحيح وإعطاء الدرجات، يمكننا تصحيح نماذج عن الفروض المنزلية لتوفير الوقت. أمّا بالنسبة إلى الفروض التي لا نصحّحها فيمكننا توزيع ورقة إجابات ليتمكّن المتعلمون من قياس أدائهم، أو تخصيص بعض أوقات الصف لمراجعة إجابات الفرض المنزلي مع الصف بأكمله.

إشراك تلاميذنا لنتمكّن من مواجهة عبء تصحيح امتحانات كثيرة. نعطي امتحانات قصيرة كلّما أمكن ذلك بحيث لا تأخذ وقت الصف كلّه. وبهذه الطريقة، يستطيع تلاميذنا مساعدتنا في عملية التصحيح. فبالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية المطروحة في الامتحانات، يعمد بعض المعلّمين إلى تحضير ورقة إجابات مسبقاً. وعند انتهاء جميع المتعلمين، يقومون بتبادل امتحاناتهم، ويستخدمون ورقة الإجابات لتصحيح امتحان شريكهم. بعد ذلك، يجمع المعلّم الامتحانات، ويتأكّد من التصحيح، ويقوم بتصحيح أيّ أسئلة ذاتية (إنشائية) موجودة في الامتحان. وبدلاً من استخدام أوراق الإجابات، ثمّة طريقة أخرى، وهي قيام المعلّم بقراءة الإجابات الصحيحة لكلّ سؤال موضوعي بصوت عالٍ، فيما يصحّح المتعلمون امتحانات بعضهم البعض. وبفضل هذه الاستراتيجية أو أيّ استراتيجية أخرى مشابهة، لا يحتاج المتعلمون إلى الانتظار عدّة أيام أو أسابيع قبل معرفة نتيجة امتحانهم وما الذي يلزم تحسينه.

التفكير والتأمل في كيف نعلم

إنّ ضمان تعلّم المتعلمين في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة يشكّل تحدّياً يدفعنا ويحفزنا على الاستمرار في النمو مهنياً حتى نواجه هذا التحدي بنجاح من خلال التحسين المستمر لما نقدمه لتلاميذنا وكذلك تحسن ممارساتنا. حيث إن التوقف عن هذا السعي الدائم نحو الأفضل سيؤدي بنا حتما إلى الشعور بالملل الناتج عن تكرار ممارساتنا بشكل روتيني دون البحث في فاعلية ما نقوم به وعما إذا كان يؤدي إلى تعلم تلاميذنا أم لا.

معلّمو الصفوف ذات الأعداد الكبيرة الجيّدون يتحدثون مع تلاميذهم عن التعليم. فهم يحثّون تلاميذهم على التحدث معهم عن كيف يقومون بالتعليم وعما هو جيد فيما يقومون به وما يحتاج إلى تحسين وتجويد. ومن أبرز الموضوعات التي قد تشغل بالنا في هذا الشأن هي: «إلى أيّ مدى تُعدّ بيئة الصف مريحة، وهل يتمّ التخطيط للدروس والنشاطات بشكل جيّد، وهل يتمكّن المتعلمون من فهم المحاضرات، وهل يرتاح المتعلمون للتكلّم مع معلّمهم، وهل الفروض/التكليفات مناسبة، وهل تُصحّح بطريقة عادلة وتُعاد اليهم بسرعة، وما إلى ذلك.

وللحصول على هذه التغذية الراجعة من المتعلمين، يقوم بعض المعلّمين بتطبيق استبيان في منتصف السنة الدراسية يتضمّن أسئلة عن هذه الموضوعات التي تهمهم . ويقوم المعلمون بمراجعة ممارساتهم وإعادة النظر في ما يقومون به وتغيير وتطوير أدائهم بناء على نتائج تلك الاستبيانات، مما يضيف إلى إحساس المتعلمين بالمشاركة في التعليم بصفهم المتعلمين[41].

ويفضل ألا يطلب من المتعلمين ذكر أسمائهم عند ملء الاستبيانات حتى نوفر لهم بيئة آمنة ليعبروا عن مشاعرهم وآرائهم الحقيقية وكذلك عن مشكلاتهم[42].

كما أن بعض المعلمين يطلبون من تلاميذهم المتعلمين تقييم التكليفات/الفروض الفردية. فيقوم المتعلمون بتحديد الصعوبات التي واجهوها في أثناء تأدية التكليف/الفرض، وطرق تحسين التكليف، وما تعلّموه (أو لم يتعلّموه) نتيجة لإنجازه، ويساعد ذلك المعلم على تقييم ما إذا كان الفرض يحقّق نوع التعلّم المرجو، كما أنّه يتيح له فرصة تعديل وتحسين التكليف في المستقبل[43].

معلّمو الصفوف ذات الأعداد الكبيرة الجيّدون يتحدثون مع زملائهم حول تعليمهم.

على الرغم من أننا كثيراً ما نتحدث مع زملائنا المعلّمين حول اهتماماتهم، وعائلاتهم، وما يجري في حياتهم، وما شابه؟ وأحياناً حول ما إذا كنا سنشارك في لجنة مدرسية أو منظّمة لخدمة المجتمع المحلّي. إلا أننا نادراً ما نتحدث معهم حول كيف نعلم وما المشكلات التي تواجهنا عند تعليم صف كبير أو نجاحاتنا في تعليم هذا الصف (وليس فقط عن المتعلمين الذين يسيئون التصرف).

إذا كنّا لا نتحدث عن هذه الأمور فهل من الممكن أن تُحدِث مثل هذه النقاشات فرقاً من حيث جودة التعليم؟ بالنسبة إلينا؟ بالنسبة إلى زملائنا؟ بالنسبة إلى تلاميذنا؟ على الأرجح أنّ ذلك سيحدث فرقاً. وماذا لو طلبنا من أحد الزملاء زيارة صفنا على أن نزور صفه بدورنا في وقت لاحق؟ بالنسبة إلى معلّمي الصفوف الكبيرة، قد تكون هذه التجربة قيّمة للغاية – وأيضاً تبادل الأفكار لاحقاً حول ما ينجح وما

[41] Hipple, T. and McClam T. Tips for Better Teaching. Chronicle of Higher Education Career Network Pages, 11 March 2002. http://chronicle.com/jobs/20022002031102 /03/c.htm

[42] Preston, J. A. and Shackelford, R. A System for Improving Distance and Large-Scale Classes. Georgia Institute of Technology. http://cims.clayton.edu/jpreston/Pubs/ iticse98.htm [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2005/01/6]

[43] Student Ratings of Teacher Effectiveness: Creating an Action Plan. Center for Support of Teaching and Learning, Syracuse University, New York. http://cstl.syr.edu/cstl2/Home/Teaching%20Support/Teaching%20at%20SU/Student%20Ratings/ 12A500.htm [تمّ الاطّلاع عليه عبر الانترنت في 2006/01/30]

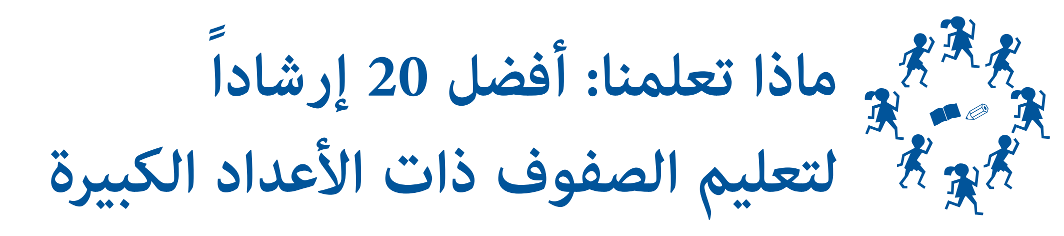
لا ينجح. فما قد يقوله زملاؤنا لنا – الأمور الجيّدة والسيّئة – وما قد نقوله لهم يساعدنا على أن نصبح معلّمين أفضل[44].

ومن الطرق الأخرى التي يمكننا من خلالها الحصول على الدعم عند تعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، هي الانضمام إلى مجتمعات مهنية تشترك معنا في نفس المشكلات والتحديات. ويمكن ذلك من خلال الاتّصال بوكالات التربية الحكومية، والمنظّمات المحلّية غير الحكومية المعنية بالتعليم، فضلاً عن مؤسّسات إعداد وتدريب المعلّمين في بلدنا ومنطقتنا. والاستفسار عن كيف يمكنهم مساعدتنا في التعامل مع الصفوف ذات الأعداد الكبيرة وتبادل الأفكار والخبرات من خلال الزيارات الميدانية كلما أمكن ذلك. كما يمكن أيضاً بحث كيفية تبادل الموارد إذا أمكن ذلك. من المهم ألا نيأس أبداً بل يجب أن نبني ونحافظ على علاقات مهنية قوية مع زملائنا الذين يعلِّمون صفوفاً كبيرة.

للتذكّر: إنّ معلّمي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة الجيّدين يفكّرون في تعليمهم. هم لا يفكّرون في مشكلات العدد الكبير من المتعلمين في الصف. فهذا أمر واقع، وعادةً لا يسعنا فعل شيء في هذا الصدد. بدلاً من ذلك، هم يفكّرون في تعليمهم – تعليمهم ككلّ، وسلوكهم الشخصي في الصف، والخطط التي لديهم، والنشاطات التي يستخدمونها، وخلفيّات تلاميذهم وتجاربهم، وما الذي يتعلّمه تلاميذهم وما إذا كانوا فعلاً يتعلّمون، ولماذا يتعلّمون ولماذا لا يتعلّمون. كذلك، لا يكتفي المعلّمون الجيّدون بالتفكير في تعليمهم؛ بل يستخدمون جميع الوسائل المتاحة لتحسينه. أخيراً، نأمل أن تجدوا في ما قدمه هذا الكتيب من اقتراحات وأفكار ما يعينكم على تعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة بشكل فعال.

---

[44] Hipple, T. and McClam T. "Tips for Better Teaching" in Chronicle of Higher Education Career Network Pages, 11 March 2002. http://chronicle.com/jobs/20022002031102 /03/c.htm



ماذا تعلمنا: أفضل 20 إرشاداً لتعليم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

1. نخطّط مسبقاً ونحضّر بشكل تام؛ فالمشكلات قد تتفاقم في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، ولكن يمكن أيضاً التعامل معها بطريقة فعّالة.
2. الاستفادة القصوي من مساحة الصف من خلال إزالة قطع الأثاث غير الضرورية، ونستخدم المساحات الخارجية كمراكز للتعلّم والنشاطات، ونطلب من تلاميذنا إعطاء اقتراحات لترتيب الصف بطريقة مريحة.
3. نفعل كلّ ما بوسعنا للتعرّف إلى تلاميذنا. فالعلاقة الإيجابية مع تلاميذنا تبني إرادة من جانبهم للمشاركة في الصف بطريقة ناشطة.
4. نطلب من تلاميذنا التعريف عن أنفسهم بطريقة متفاعلة، ونعرّف عن أنفسنا أيضاً.
5. نتجوّل في الصف عند التكلّم – فهذا يشرك المتعلمين بطريقة ناشطة أكثر، وقد يخفّض المسافة المادية والاجتماعية بيننا وبين تلاميذنا.
6. نكون طبيعيين وشخصيين في الصف وخارجه – فلنكن على طبيعتنا!
7. نقول لتلاميذنا إنّنا متوافرون قبل الصف وبعده للإجابة عن أيّ أسئلة قد يريدون طرحها.
8. نتعقّب الأسئلة الأكثر تداولاً أو الأخطاء الشائعة، ونستخدمها لإعداد الدروس ومساعدة المتعلمين على تجنّب الأخطاء.
9. نكون واعين للصف. إذا لاحظنا أو حتّى شعرنا بأنّ شيئاً ما ليس على ما يرام، نسأل أحد المتعلمين عمّا يجري. كذلك، ندعو مجموعات صغيرة من المتعلمين لزيارتنا بهدف مناقشة مسائل مهمّة متعلّقة بالصف. وعند الضرورة، نشرك المتعلمين ونستخدم التأديب الإيجابي للتعامل مع سوء السلوك.
10. نعطي استبياناً حول الخلفيات أو اختباراً تشخيصياً للتأكّد من محتوى الدروس ومعارف تلاميذنا ومهاراتهم، ولتحديد المتعلمين الذين يحتاجون إلى انتباه خاص، وللاطّلاع على التجارب الحياتية لتلاميذنا.

11. نعترف أنّ مدى انتباه المتعلمين محدود، فالتقسيم المثالي للوقت قد يكون على الشكل الآتي: محاضرة لـ15 دقيقة يتبعها نشاط، ثمّ محاضرة إضافية إذا دعت الحاجة. وينبغي تحديد المعلومات التي يمكننا إعطاؤها بطرق مختلفة عن المحاضرة، وتطوير هذه الطرق. على سبيل المثال، ثمّة طرق ممتازة لكسر الروتين في الصف وتحفيز التعلّم، وهي: العمل الجماعي، ولعب الأدوار، وعروض المتعلمين، والقراءات الخارجية، والكتابة في الصف.

12. نضع خطّة رسمية للدرس، كطريقة لتنظيم تعليمنا في إطار الصف الكبير؛ وهي طريقة تتيح لنا مراقبة ما إذا كان المتعلمون يفهمون ما نعلّمه؛ وهي أيضاً فرصة لنا للتفكير في ما يجب فعله لاحقاً، وفي كيفية تحسين تعليمنا. في خطّتنا، نحدّد الموضوع الذي سنعلّمه، والأهداف التعلّمية، والطرق التعليمية، وترتيب الصف، والنشاطات الرئيسية، والموارد، وطرق القياس.

13. نشرح لتلاميذنا تحديداً كيف ولماذا نعلّم الصف أو درساً محدّداً بالطريقة التي نعتمدها، مثلاً: «لهذا السبب أنا أجري المسابقات في نهاية الصف».

14. نطوّر عرضاً بصرياً لمخطّط مواضيع اليوم والأهداف التعلّمية (من خلال لائحة على اللوح مثلاً). فهذا يسهّل علينا وعلى تلاميذنا إلى حدّ كبير تتبّع سير الصف. ونخطّط بوضوح لبداية الصف، وما يتخلّله، ونهايته.

15. نستعمل «المحفّزات» لتنمية مهارات السؤال والجواب لدى المتعلمين، ونعدّ حتى 10 بعد طرح السؤال لإعطاء التلميذ/المتعلمين الوقت للإجابة.

16. نعطي فروضاً تقيس فعلاً ما إذا كان تلاميذنا يتعلّمون ما نعلّمه. هل يمكنهم شرح العملية التي حلّوا من خلالها مشكلة ما، وهل يمكنهم تطبيق ما يتعلّمونه في الحياة اليومية؟ ويجب أن نعطي تعليمات واضحة ومفصّلة للفروض كافة.

17. نعتمد نظام المحفظة أو طرقاً أخرى لتعقّب أداء التلميذ – نجاحاته والنواحي التي تحتاج إلى التحسين على حدّ سواء – ولتحديد المتعلمين الذين يحتاجون إلى انتباه إضافي.

18. نضع امتحانات تمكّننا فعلاً من معرفة ما إذا كان تلاميذنا قد تعلّموا حقاً ويمكنهم تطبيق ما علّمناهم إياه، وليس ما يتذكّرونه فحسب.

19. نعطي معلومات مرتجعة سريعة عن الفروض والامتحانات، ونشرك تلاميذنا في عملية التصحيح ووضع العلامات لإعطاء التغذية الراجعة بطريقة أسرع.

20. نفكّر في تعليمنا. نناقش مع زملائنا وتلاميذنا كيف يمكننا تحسين صفنا. ونزور صفوف الزملاء الذين يعلّمون أيضاً عدداً كبيراً من المتعلمين، ونتبادل الأفكار والمواد لتعليم الصفوف الكبيرة. والأهمّ من ذلك كلّه هو أن ننظر إلى تحدّي تعليم الصف الكبير على أنّه فرصة، وليس مشكلة.



أيـن يمكننا تعلّم المزيد

لمعرفة المزيد حول كيفية التعليم في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة ومواضيع ذات صلة، نشجّع الاطّلاع على المصادر التالية.

قائمة المراجع

Aronson, R. "Six Keys to Effective Instruction in Large Classes: Advice from a Practitioner," in Weimer, MG. (Ed.), ***Teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and Learning***, No. 32, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Bligh, D.A. ***What's the Use of Lecturing?*** Devon, England: Teaching Services Centre, University of Exeter, 1971.

Bonwell, C. C. ***Active Learning: Creating Excitement in the Classroom***. Center for Teaching and Learning, St. Louis College of Pharmacy, 1995.

Bonwell, C. C. and Eison, J. A. ***Active Learning: Creating Excitement in the Classroom***. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

Brookfield, S. D. ***Becoming a Critically Reflective Teacher***. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Brown, G. ***Lecturing and Explaining***. New York: Methuen, 1978.

Carbone, E. and Greenberg, J. "Teaching Large Classes: Unpacking the Problem and Responding Creatively" in Kaplan, Matthew (ed.), ***To Improve the Academy 1998, Resources for Faculty, Instructional and Organizational Development***. A publication of the Professional & Organizational Development Network in Higher Education, Volume 17, 1998.

Chism, ***N. Large-Enrollment Classes: Necessary Evil or Not Necessary Evil***. Notes on teaching. Columbus: Center for Teaching Excellence, Ohio State University, June 1989, pp. 1 - 7.

Cross, K. P. and Angelo, T. A. ***Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty***, Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Davis ,B.G .***Tool For Teaching*** .San Francisco :Jossey-Bass.1993 .

Teaching Technologies ,Center for University Teaching .***Developing Thinking in Large Classes***. Ottawa: University of Ottawa, July 1997.

Donal, J. G. ***Learning to Think: Disciplinary Perspectives***. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

Dubrow, H., and Wilkinson, J. "The Theory and Practice of Lectures," in Gullette, M. M. (Ed.), ***The Art and Craft of Teaching***. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.

Eble, K. E. ***The Craft of Teaching***. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Ericksen, S. C. ***The Lecture***. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan, 1978.

Feichtner, S.B. and Davis E.A. "Why Some Groups Fail: A Survey of Students' Experiences with Learning Groups," ***Organizational Behavioral Teaching Review***, Vol. 9, pp. 58 -7 3, 1985.

Fink, D. ***Creating Significant Learning Experiences***. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

Finkel, D. ***Teaching with Your Mouth Shut***. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook Publishers, 2000.

Frederick, P. J. "Student Involvement: Active Learning in Large Classes," in Weimer, M.G. (Ed.), ***Teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and Learning*** No. 32. Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Frederick, P.J. "The Lively Lecture - 8 Variations," ***College Teaching***, Vol. 34, No. 2, pp. 43-50, 1986.

Gleason, M. "Better Communication in Large Courses," ***College Teaching***, 34 (1): 20-24, 1986.

Jensen, V. and Attig, G. "The Arts and Quality Education in Asia," in: ***Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education***. Bangkok: Office for the Regional Advisor for Culture in Asia and the Pacific, UNESCO, 2005.

Johnson, C. R. ***Taking Teaching Seriously***. College Station: Center for Teaching Excellence, Texas A&M University 1988.

Lowman, J. "Giving Students Feedback," in Weimer, MG. (Ed.), ***Teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and Learning***, No. 32. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Lowman, J. L. ***Mastering the Techniques of Teaching*** (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Malone, K. and Tranter, P. "Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds," ***Children, Youth and Environments***, Vol. 13, No. 2, 2003.

Moore, K. D. ***Classroom Teaching Skills***: A Primer. New York: Random House, 1989.

Palmer, P.J. ***The Courage to Teach***. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Paulson, M. B., and Felman, K. A. ***Taking Teaching Seriously: Meeting the Challenge of Instructional Improvement***. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Shea, M. A. ***Compendium of Good Ideas on Teaching and Learning***. Boulder: Faculty Teaching Excellence Program, University of Colorado, 1990.

Silberman, ML. ***Active Learning: 101 strategies to Teach Any Subject***. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

Slavin, R. E. ***Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice***, Second Edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1995.

اليونسكو. **قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة صف جامع صديق للتعلّم**. بانكوك، 2004.
متوافر أيضاً على الانترنت على العنوان الآتي: www2.unescobkk.org/ips/ebooks/documents/Embracing_Diversity/index.htm

اليونسكو. **الدليل المتخصّص 1 - قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم – دليل للمعلّم والمعلّم المربّي**. بانكوك، 2006.

Weimer, ***M. Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice***. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

الموارد على الانترنت

Brenner, J. Making Large Classes More Interactive. Inquiry, Vol. 5, No. 1, Spring 2000. www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2000/I-51-brenner.html

Developing Thinking in Large Classes. Teaching Technologies, Center for University Teaching, University of Ottawa, July 1997. www.uottawa.ca/ academic/cut/options/July_97/Opt_thinking.htm

Dion, L. But I Teach a Large Class. In: A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness, Spring 1996, University of Delaware. www.udel. edu/pbl/cte/spr96-bisc2.html

Drummond, T. A Brief Summary of the Best Practices in College Teaching. North Seattle Community College, Washington. www.fctel.uncc. edu/pedagogy/basicscoursedevelop/BestPractices.html

Felder, R. Beating the Numbers Game: Effective Teaching in Large Classes. North Carolina State University, 1997. www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Largeclasses.htm

Helpful Hints for Teaching Large Classes. Center for Teaching, Learning & Faculty Development. Ferris State University. www.ferris.edu/HTMLS/ academics/center/Teaching_and_Learning_Tips.html

Hipple, T. and McClam T. Tips for Better Teaching. Chronicle of Higher Education Career Network Pages, 11 March 2002. http://chronicle.com/ jobs/2002/03/2002031102c.htm

Illinois State University's List of URLs for strategies with large classes, including the use of writing in large classes http://wolf.its.ilstu.edu/ CAT/online/tips/largec.html

Implementing Active Learning. Houghton Mifflin College Division. Online Teaching Center http://college.hmco.com/psychology/brehm/social_psychology/6e/instructors/active_learning.html

Intentional Learning: A Process for Learning to Learn. American Accounting Association. http://aaahq.org/AECC/intent/4_4.htm

Ives, S. A Survival Handbook for Teaching Large Classes. University of North Carolina Charlotte Faculty Center for Teaching, 2000. www.fctel. uncc.edu/pedagogy/focuslargeclasses/ASurvivalHandbook.htm

Large Classes: A Teaching Guide - Large Class Introduction. Center for Teaching Excellence, University of Maryland, 2005. www.cte.umd.edu/ library/large/intro.html

Modes of Teaching. http://ftad.osu.edu/Publications/TeachingHandbook/ chap-5.pdf#search='5%3A%20%20Modes%20of%20Teaching'

Preparing to Teach the Large Lecture Course. Tools for Teaching. University of California, Berkeley. www.teaching.berkeley.edu/bgd/ largelecture.html

Preston, J. A. and Shackelford, R. A System for Improving Distance and Large-Scale Classes. Georgia Institute of Technology. http://cims. clayton.edu/jpreston/Pubs/iticse98.htm

Problem-Based Learning, especially in the Context of Large Classes http://chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm

Student Ratings of Teacher Effectiveness: Action Plan Teaching Strategies. Center for Support of Teaching and Learning, Syracuse University, New York. http://cstl.syr.edu/cstl2/Home/Teaching%20Support/Teaching%20at%20SU/ Student%20Ratings/12A510.htm

Suggestions for Establishing Rapport With the Students When Teaching Large Classes. Teaching OPTIONS Pédagpgique. www.uottawa.ca/academic/cut/options/July_97/Opt_RapportCl.htm

Suzanne Donovan, John D. Bransford, and James, W. Pellegrino,(Editors), How People Learn: Bridging Research and Practice. Committee on Learning, Research and Educational Practice, National Research Council(1999) available: http://www.nap.edu/catalog/9457.html

Teaching Large Classes: A Brief Cost-effectiveness Analysis with Some Concrete Suggestions to Offset Losses. University of North Carolina at Wilmington Center for Teaching Excellence. www.uncw.edu/cte/workshop_materials/teaching_large_classes.htm

Teaching Large Classes. Teachers in Action, BBC World Service / OLSET. http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/large_ classes.shtml#discipline

Twenty-First Century Skills, Developed by the Metiri Group in partnership with The North Central Regional Educational Laboratory©NCREL, enGauge— available at: http://enGauge.ncrel.org and www.metiri.co

The University of Maryland's special programme and forum on teaching large classes.